



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL**  
**FACULDADE DE LETRAS – FALE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA – PPGLL**

**RICARDO JORGE DE SOUSA CAVALCANTI**

**ANÁLISE TEXTUAL-ARGUMENTATIVA DE PROCESSOS DE  
RETEXTUALIZAÇÃO: UM COTEJO ENTRE A PRODUÇÃO ORAL E  
ESCRITA DE ALUNOS DO CURSO MÉDIO TÉCNICO E ALUNOS DO  
PROEJA ENSINO MÉDIO**

Maceió/AL  
2016



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL**  
**FACULDADE DE LETRAS – FALE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA – PPGLL**

**RICARDO JORGE DE SOUSA CAVALCANTI**

**ANÁLISE TEXTUAL-ARGUMENTATIVA DE PROCESSOS DE  
RETEXTUALIZAÇÃO: UM COTEJO ENTRE A PRODUÇÃO ORAL E  
ESCRITA DE ALUNOS DO CURSO MÉDIO TÉCNICO E ALUNOS DO  
PROEJA ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – PPGLL, da Faculdade de Letras – FALE, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, área de concentração: Linguística, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira.

Maceió/AL  
2016

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
**Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale**

- C376a Cavalcanti, Ricardo Jorge de Sousa.  
Análise textual-argumentativa de processos de retextualização: um cotejo entre a produção oral e escrita de alunos do curso médio técnico e alunos do PROEJA ensino médio / Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti. – 2016.  
320 f. : il.
- Orientadora: Maria Inez Matoso Silveira.  
Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2016.
- Bibliografia: f. 293-300.  
Apêndices: f. 301-311.  
Anexos: f. 312-320.
1. Linguística aplicada. 2. Argumentação. 3. Processos de retextualização. 4. Lectoescritura de gêneros opinativos. 5. Transposição do oral ao escrito.  
I. Título.

CDU: 801.73

## TERMO DE APROVAÇÃO

RICARDO JORGE DE SOUSA CAVALCANTI

Titulo do trabalho: "ANÁLISE TEXTUAL-ARGUMENTATIVA DE PROCESSOS DE RETEXTUALIZAÇÃO: UM COTEJO ENTRE A PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA DE ALUNOS DO MÉDIO TÉCNICO E ALUNOS DO PROEJA ENSINO MÉDIO"

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de DOUTOR em LINGÜÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

Maria Inez Matoso Silveira  
Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira (PPGLL/UFAL)

Examinadores:

Rita Souto Lima  
Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima (PPGLL/UFAL)

Lúcia de Fátima Santos  
Profa. Dra. Lúcia de Fátima Santos (PPGLL/UFAL)

Marinaide Lima de Queiroz Freitas  
Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas (PPGE/UFAL)

Clécio dos Santos Bunzen Júnior  
Prof. Dr. Clécio dos Santos Bunzen Júnior (PPGE/UNIFESP)

Carlos Henrique Almeida Alves  
Prof. Dr. Carlos Henrique Almeida Alves (PPGE/UNIFESP)

Maceió, 11 de maio de 2016.

Saber argumentar não é um luxo, mas uma necessidade. Não saber argumentar não seria, aliás, uma das grandes causas recorrentes das desigualdades culturais, que se sobrepõem às tradicionais desigualdades sociais e econômicas, reforçando-as? Não saber tomar a palavra para convencer não seria, no final das contas, uma das grandes causas da exclusão? Uma sociedade que não propõe a todos os seus membros os meios para serem cidadãos, isto é, para terem uma verdadeira competência ao tomar a palavra, seria verdadeiramente democrática?

BRETTON, Philippe (1999).

À minha amorosa mãe **Rosimilda Cavalcanti**, por ter sempre me ensinado, no alto de sua humildade, que sonhos precisam ser perseguidos.

À minha saudosa avó **Luiza** (*In memoriam*), por ter sempre me encorajado, desde a tenra infância, a enfrentar com fé e perseverança os obstáculos da vida.

À minha querida amiga-mãe **Maria do Carmo (Lily)**, por sempre creditar confiança em minhas ações, fazendo-me humano e profissionalmente melhorado.

À minha admirável orientadora e amiga **Inez Matoso Silveira**, por acreditar, desde os primeiros contatos acadêmicos, em meu potencial ousado; e por ser essa profissional exemplar para todos que tiveram o privilégio de conviver.

Dedico-vos este trabalho com bastante apreço!

## AGRADECIMENTOS

*“Ser feliz é encontrar força no perdão, esperanças nas batalhas, segurança no palco do medo, amor nos desencontros. É agradecer a Deus a cada minuto pelo milagre da vida.”*  
(Fernando Pessoa)

Este trabalho somente foi possível pela persistência que me move e faz-me ter entusiasmo para transpor cada obstáculo em minha vida. O meu maior agradecimento é a Deus, que me concedeu o dom da vida e com ele me dá forças para seguir adiante em meus propósitos existenciais. A todos que, desde a época do início de minha formação acadêmica, têm me incentivado a buscar desempenhar melhor a minha profissão, a partir de em uma formação mais consistente. A todos que, durante todo esse percurso de busca por uma melhor qualificação acadêmico-profissional, foram extremamente importantes, dando-me apoio para que chegasse até aqui. Assim, acredito que alguns nomes são necessários mencionar, dada a proximidade e a colaboração para a finalização deste trabalho.

- De maneira especial e carinhosa, à minha professora e orientadora, a Profa. Dra. **Maria Inez Matoso Silveira**, pelo ser humano e profissional comprometido com o ensino público de nosso estado; pela sapiência com que conduziu os nossos encontros para chegarmos à finalização deste trabalho. Como digo, as palavras são fugidias para expressar a gratidão que tenho por uma pessoa tão admirável, que conduz a sua ação docente com bastante zelo, compromisso e humildade. Certamente, você sempre será o meu maior referencial de professor e de pesquisador.

- À Profa. Dra. **Lúcia de Fátima Santos** pela leitura cuidadosa na fase da qualificação, expressando comprometimento e profissionalismo acadêmico; pelos diálogos constantes que sempre mantivemos em nossos momentos de sala de aula e para além deles. Sua participação nesse momento de defesa continua me sendo muito cara.

- À Profa.Dra. **Marinaide Lima de Queiroz Freitas** pelos apontamentos pertinentes e criteriosos na minha banca de qualificação, sobretudo, no que tange à modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA –, fazendo-me refletir mais acerca da constituição dessa modalidade de ensino, o que me foi extremamente relevante para um refinamento das análises. É uma grande honra tê-la novamente dialogando comigo nesse momento de defesa.

- À Profa.Dra. **Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima** pela prontidão e receptividade com que aceitou o convite para participação na banca de defesa da presente pesquisa. É uma grande honra ter uma profissional tão competente e dedicada ao ensino de Língua Portuguesa nesse momento importante para mim.

- Ao Prof. Dr. **Carlos Henrique Almeida Alves** pela aceitação do convite para participação em minha banca de defesa. É uma grande honra ter um profissional reconhecidamente comprometido com o empreendimento do conhecimento científico no âmbito do Instituto Federal de Alagoas – IFAL.

- Ao Prof.Dr. **Clecio dos Santos Bunzen Júnior** pela receptividade com que, desde o primeiro contato, aceitou o convite para participação na minha banca de defesa. Gostaria de revelar que sua presença é uma grande honra para mim, pelo pesquisador renomado e profissional comprometido com questões relativas ao ensino de Língua Portuguesa de nosso país.

- A todos os professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL), com quem tive a grande satisfação de conviver e, sobretudo, de estabelecer diálogos fecundos para a constituição deste trabalho de tese.

- A todos os amigos e colegas de trabalho do IFAL, Câmpus Satuba, lugar onde atuo como professor e pesquisador, agradeço nas pessoas do Prof. Dr. **Anselmo Lúcio** e da Profa.Dra.**Ângela Froehlich**, que não mediram esforços, à época de minha solicitação de afastamento profissional, para minha qualificação acadêmica; bem como à atual Diretora de Ensino Profa.Dra.**Auxiliadora Pacheco** pelo apoio integral para a realização deste trabalho.

- Ao Instituto Federal de Alagoas (IFAL), em especial, à Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PRPI), na pessoa do Prof. Dr. **Carlos Henrique Almeida Alves**, e ao Ilmo. Reitor **Sérgio Teixeira**, pelo apoio incondicional durante todo o período do curso de doutorado.

- Aos professores **Marcos Dias** e **Helenice Fragoso** pela colaboração prestada à época para realização da presente investigação, agindo como reais professores-colaboradores.

- Aos **alunos-colaboradores do Curso Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária** e do **Curso Médio de Qualificação Profissional em Informática PROEJA/FIC (2014.1)**, Câmpus Satuba/IFAL, pela disposição de participação colaborativa nos momentos de investigação.



- Às ex-alunas e amigas **Larissa Santos** e **Suany Leite** pela ajuda nas etapas de coleta de dados, inclusive na fase de transcrição das verbalizações.

- Ao amigo e Prof. Dr. **Cristiano Lessa de Oliveira** pelo apoio e incentivo para participação na seleção de doutorado em Letras e Linguística da UFAL; à época, inclusive, subsidiando-me material para estudos.

- Ao amigo **Higor Lima** pela amizade de longas datas, acompanhando a minha trajetória acadêmica e profissional, incentivando-me e estimulando-me a ver sempre “a luz ao fim do túnel”.

- Ao amigo **Efron Souza** pelo amor com que cuida de nossa amizade, desde a época de nossas adolescências.

- Ao amigo e Prof. Dr. **Ednaldo Farias** pela parceria e cumplicidade de sempre – dos momentos degustativos aos encontros profissionais.

- Ao amigo **Jhonattan Fidelis** pelo auxílio na elaboração dos gráficos e na formatação da pesquisa.

- À amiga e pedagoga do Câmpus Marechal Deodoro/IFAL **Vanda Figueiredo** pela disponibilização de referencial para uma melhor compreensão sobre a modalidade EJA.

- Às amigas **Lúcia Kozow** e **Niedja Balbino** por se mostrarem sempre como grandes companheiras de trabalho e de estudos.

- Aos Amigos e colegas de trajetória de doutorado **Valfrido Nunes, Eduardo Pantaleão** e **José Nildo Barbosa Júnior** pela cumplicidade na realização das tarefas acadêmicas; além do carinho recíproco.

- Ao amigo **Rodrigo Valença** pelo apoio e incentivo durante todo o período de estudos e de construção deste trabalho.

- A **Cleverton Santos** pelo companheirismo, encorajando-me a prosseguir a cada passo desta trajetória.

- À minha mãe, **Rosimilda Cavalcanti**, por estar sempre ao meu lado me apoiando com seu amor incondicional.

- Aos meus irmãos, **Rayanne Carly Cavalcanti** e **Eraldo Cavalcanti**; meus sobrinhos **Rafael Henrique Cavalcanti** e **Gustavo Henrique Cavalcanti**, por se fazerem presentes em minha vida, constituindo-se, de fato, família.

- Por fim, a todos os interessados em conhecer detalhadamente este trabalho, cuja significação, e ressignificação, se darão a cada leitura realizada.

## RESUMO

Este estudo se presta à análise de processos de Retextualização – práticas de produção textual/discursiva na transposição do oral ao escrito. Tal estudo se justifica na intenção de validar ou desmitificar, em alguma medida, discussões relativas ao suposto baixo nível linguístico-discursivo-argumentativo que têm os alunos na chegada ao ensino médio. Assim, esta tese tem como objetivo principal estabelecer uma discussão acerca de processos de Retextualização de alunos colaboradores recém-chegados ao ensino médio profissionalizante, integrantes da rede pública federal de ensino de Alagoas, com base na produção textual/discursiva de gêneros opinativos (Exposição Oral de ponto de vista e Artigo de Opinião). Os grupos de colaboradores são constituídos por 30 (trinta) alunos, pertencentes ao Curso de Nível Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária e ao Curso PROEJA/FIC de Nível Médio com Qualificação Profissional em Informática. A presente investigação estabelece um cotejo, numa perspectiva textual, linguístico-enunciativa e retórico-discursiva, entre as produções orais e escritas desses dois grupos, assumindo-se como linguístico-interpretativista, numa abordagem qualitativa. A produção desses gêneros opinativos, por meio de processos de Retextualização, considera a análise do produto (texto-final), com vistas ao seu processo de produção. Instrumentos como: questionário-perfil, notas de campo e entrevista foram utilizados para realização da presente investigação. A noção de gênero discursivo é contemplada a partir de fontes como Bakhtin (2003 [1992]); de gênero textual consoante as discussões de Marcuschi (2002; 2008; 2012[1983]), Fávero (1991; 2007), Koch (2007; 2009; 2014), dentre outros; e na consideração do gênero como ação social, pautado em Miller (1994). Os gêneros de teor argumentativo são tratados à luz da Argumentação Retórica (Nova Retórica), enaltecendo as categorias dos marcadores argumentativos de subjetividade e dos lugares retóricos – *topoi* – (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005 [1958]; REBOUL, 2004 [1998]); e da Argumentação Linguística (Teoria da Argumentação na Língua), contando com as categorias dos marcadores lógicos e discursivos – conectores interfrásticos – (DUCROT, 1987; KOCH, 1987); além das operações dispostas para análise das atividades de Retextualização, da fala para a escrita, propostas por Marcuschi (2005 [2001]). Neste trabalho, os resultados evidenciaram, em alguma medida, que a educação descontinuada, além da suposta ausência do trabalho com a argumentação em práticas de sala de aula, apontada pelos colaboradores da pesquisa, dificultaram a produção de gêneros opinativos nas modalidades oral e escrita desses alunos recém-chegados ao ensino médio profissionalizante.

**Palavras-chave:** Argumentação; Processos de Retextualização; Lectoescritura de gêneros opinativos; Transposição do oral ao escrito

## ABSTRACT

This study aims to analyse the processes of Retextualization – practices of textual/discursive production in transposing from the orality to the written. This study is justified in an attempt to validate or demystify, to some extent, discussions concerning the alleged linguistic-discursive-argumentative low level that students have on arriving at the high school. Thus, this thesis aims to establish a discussion about the processes of Retextualization of collaborator students who are newcomers at vocational high school and members of Alagoas schools in the federal system, based on textual / discursive production of opinionated genres (Oral Exposure of Point of View and Article of Opinion). The groups are made up of thirty (30) students, some belonging to High School integrated to the Technical Course of Agro and Casttleraising and some belonging to the High School PROEJA/FIC with professional qualification in Computing. This research establishes a comparison, in a textual perspective and also linguistical-enunciative and rhetorical-discursive, between oral and written productions of these two groups, assumed as linguistic-interpretive, in a qualitative approach. The production of these opinionative genres through process of Retextualization considers the analysis of the product (final text) with a view to its production process. Instruments such as: profile questionnaire, field notes and interviews were used to conduct this research. The notion of discourse genre is covered from sources such as Bakhtin (2003 [1992]); the notions of genre according to Marcuschi's discussions (2002; 2008; 2012 [1983]), Fávero (1991; 2007), Koch (2007; 2009; 2014), among others; and consideration of gender as social action, based on Miller (1994). The argumentative content genres are treated in the view of the Rhetorical Argumentation (New Rhetoric), focusing in the categories of argumentative markers of subjectivity and the rhetorical places – topoi – (PERELMAN and OLBRECHTS-TYTECA, 2005 [1958]; REBOUL, 2004 [1998]); and Linguistical Argumentation (Argumentation Theory of Language), counting with the categories of the logical markers and the discursive ones – interfrastic connectors – (DUCROT, 1987; KOCH, 1987); besides the operations available for the analysis of Retextualization activities from the orality to the writing, proposed by Marcuschi (2005 [2001]). In this work, the results pointed, to some extent, that the discontinued education, beyond the alleged absence from work with the argumentation in the classroom practices, pointed out by research collaborators, make it difficult the production of opinionated genres in the oral and written modality of newly arrived pupils to vocational high school.

**Keywords:** Argumentation; Retextualization processes; Lectoescritura of Opinionated genres; Transposition from oral to written

## RESUMEN

Este estudio sirve para el análisis de los procesos de Retextualización – prácticas de producción textual/discursiva en la transposición del lenguaje oral al lenguaje escrito y se justifica porque tiene la intención de validar o desmitificar, en cierta medida, discusiones relacionadas al supuesto bajo nivel lingüístico-discursivo-argumentativo que tienen los alumnos cuando llegan a la enseñanza media/secundaria. Así, esta tesis tiene como objetivo principal establecer una discusión respecto a los procesos de Retextualización de alumnos colaboradores recién-llegados a la enseñanza media profesionalizante, integrantes de la red pública federal de enseñanza de Alagoas, con base en la producción textual/discursiva de géneros opinativos (Exposición Oral del punto de vista y Artículo de Opinión). Los grupos de colaboradores son constituidos por 30 (treinta) alumnos del Curso de Nivel Medio Integrado al Técnico en Agropecuaria y al Curso PROEJA/FIC de Nivel Medio con cualificación Profesional en Informática. La presente investigación establece un cotejo, dentro de una perspectiva textual, lingüístico-enunciativa y retórico-discursiva, entre las producciones orales y escritas de esos dos grupos, asumiéndose como lingüístico-interpretativo, con un enfoque cualitativo. La producción de esos géneros opinativos, por medio de procesos de Retextualización, considera el análisis del producto (texto-final), teniendo en cuenta su proceso de producción. Instrumentos como: cuestionario-perfil, diario de campo y encuesta fueron utilizados en la realización de la presente investigación. La noción de género discursivo es contemplada por medio de fuentes como Bakhtin (2003 [1992]); de género textual en consonancia con las discusiones de Marcuschi (2002; 2008; 2012[1983]), Fávero (1991; 2007), Koch (2007; 2009; 2014), entre otros; y en la consideración del género como acción social, basado en Miller (1994). Los géneros de base argumentativa son tratados a la luz de la Argumentación Retórica (Nueva Retórica), resaltando las categorías de los marcadores argumentativos de subjetividad y de los lugares retóricos – *topoi* – (PERELMAN y OLBRECHTS-TYTECA, 2005 [1958]; REBOUL, 2004 [1998]); y de la Argumentación Lingüística (Teoría de la Argumentación en la Lengua), contando con las categorías de los marcadores lógicos y discursivos – conectores interfrásticos – (DUCROT, 1987; KOCH, 1987); además de las operaciones dispuestas para análisis de las actividades de Retextualización, del habla a la escritura, propuestas por Marcuschi (2005 [2001]). En este trabajo, los resultados apuntaron, en cierta medida, que la educación descontinuada, además de la supuesta ausencia del trabajo con la argumentación en prácticas de clase, señalado por los estudiantes, dificultan la producción de géneros opinativos en las modalidades oral y escrita de alumnos recién-llegados a la enseñanza media profesionalizante.

**Palabras-clave:** Argumentación; Procesos de Retextualización; Lectoescritura de géneros opinativos; Transposición del oral al escrito

## LISTA DE GRÁFICOS

|                  |  |     |
|------------------|--|-----|
| <b>Gráfico 1</b> | Localização de residência dos colaboradores do Grupo I.....  | 191 |
| <b>Gráfico 2</b> | Gêneros dos colaboradores do Grupo I.....                    | 192 |
| <b>Gráfico 3</b> | Algum tempo sem estudar – Grupo I.....                       | 193 |
| <b>Gráfico 4</b> | Relação com a escrita – Grupo I.....                         | 197 |
| <b>Gráfico 5</b> | Localização de residência dos colaboradores do Grupo II..... | 201 |
| <b>Gráfico 6</b> | Gênero dos colaboradores do Grupo II.....                    | 202 |
| <b>Gráfico 7</b> | Algum tempo sem estudar – Grupo II.....                      | 205 |
| <b>Gráfico 8</b> | Relação com a escrita – Grupo II .....                       | 211 |

## LISTA DE QUADROS

|                  |  |     |
|------------------|--|-----|
| <b>Quadro 1</b>  | Distribuição de alguns gêneros textuais em atividades de Retextualização.....                        | 37  |
| <b>Quadro 2</b>  | Níveis de relação oral-escrito.....  | 48  |
| <b>Quadro 3</b>  | Elementos valorativos de ação do orador ao auditório.....  | 101 |
| <b>Quadro 4</b>  | Esboço de alguns marcadores discursivos da argumentação..  | 118 |
| <b>Quadro 5</b>  | Abreviações e regras de transcrição usadas.....  | 182 |
| <b>Quadro 6</b>  | Interesse pela formação profissional técnica – Grupo I.....  | 194 |
| <b>Quadro 7</b>  | Interesse pela formação propedêutica – Grupo I.....  | 195 |
| <b>Quadro 8</b>  | Justificativas quanto ao gosto pela atividade de escrita – Grupo I.....                              | 198 |
| <b>Quadro 9</b>  | Justificativas de descontentamento pela atividade de escrita – Grupo I.....                          | 199 |
| <b>Quadro 10</b> | Alegações quanto à interrupção na escolaridade – Grupo II....  | 205 |
| <b>Quadro 11</b> | Interesse pela qualificação profissional de nível médio – Grupo II.....                              | 207 |
| <b>Quadro 12</b> | Interesse pela preparação propedêutica – Grupo II.....   | 208 |
| <b>Quadro 13</b> | Outras respostas quanto ao interesse pela escolha do curso – Grupo II                                | 209 |
| <b>Quadro 14</b> | Justificativas quanto ao desgosto pela atividade de escrita – Grupo II.....                          | 212 |
| <b>Quadro 15</b> | Justificativas de descontentamento quanto à atividade de escrita – Grupo II.....                     | 213 |
| <b>Quadro 16</b> | Participação na pesquisa com práticas de oralidade e de escrita em Língua Portuguesa – Grupo I.....  | 216 |
| <b>Quadro 17</b> | Justificativa quanto à dificuldade de elaboração de opinião na modalidade escrita – Grupo I.....     | 218 |
| <b>Quadro 18</b> | Participação na pesquisa com práticas de oralidade e de escrita em Língua Portuguesa – Grupo II..... | 220 |
| <b>Quadro 19</b> | Justificativa quanto à dificuldade de elaboração de opinião na modalidade escrita – Grupo II.....    | 221 |

## LISTA DE FIGURAS

|                  |   |     |
|------------------|---|-----|
| <b>Figura 1</b>  | Transcrição da Exposição Oral da colaboradora Priscila..... | 226 |
| <b>Figura 2</b>  | Produção retextualizada da colaboradora Priscila.....       | 228 |
| <b>Figura 3</b>  | Transcrição da Exposição Oral da colaboradora Maria José... | 233 |
| <b>Figura 4</b>  | Produção retextualizada da colaboradora Maria José.....     | 236 |
| <b>Figura 5</b>  | Transcrição da Exposição Oral da colaboradora Júlia.....    | 244 |
| <b>Figura 6</b>  | Produção retextualizada da colaboradora Júlia.....          | 247 |
| <b>Figura 7</b>  | Transcrição da Exposição Oral do colaborador Isaque.....    | 255 |
| <b>Figura 8</b>  | Produção retextualizada do colaborador Isaque.....          | 261 |
| <b>Figura 9</b>  | Transcrição da Exposição Oral do colaborador Pedro.....     | 266 |
| <b>Figura 10</b> | Produção retextualizada do colaborador Pedro.....           | 269 |
| <b>Figura 11</b> | Transcrição da Exposição Oral do colaborador Augusto.....   | 274 |
| <b>Figura 12</b> | Produção retextualizada do colaborador Augusto.....         | 277 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**AC** – Análise da Conversação

**ACD** – Análise Crítica do Discurso

**AD** – Análise do Discurso

**CARS** – Create A Research Space

**CEDU** – Centro de Educação

**CEFET** – Centros Federais de Educação Tecnológica

**CLG** – Curso de Linguística Geral

**DAA** – Departamento de Apoio Acadêmico

**EAF** – Escolas Agrotécnicas Federais

**EAFS** – Escola Agrotécnica Federal de Satuba

**ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**EO** – Exposição Oral

**ESP** – English for Specific Purposes

**EV** – Escolas Vinculadas às universidades federais

**FIC** – Formação Inicial e Continuada

**FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

**FUNDEF** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**IFAL** – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Alagoas

**IFET** – Instituto Federal de Educação Tecnológica

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira

**LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**LT** – Linguística Textual

**MEC** – Ministério da Educação e Cultura

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PEJA** – Programa de Educação de Jovens e Adultos

**PISA** – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes



**PPGLL** – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística

**PROEJA** – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos

**SEA** – Serviço de Educação de Adultos

**SETEC** – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

**TAL** – Teoria da Argumentação na Língua

**TCLE** – Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido

**UFAL** – Universidade Federal de Alagoas

**UNEAL** – Universidade Estadual de Alagoas

**UNED** – Unidades de Ensino Descentralizadas

**UTFPR** – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO.....  | 19        |
| <b>1. AS MODALIDADES ORAL E ESCRITA EM SUAS INTERRELAÇÕES.....</b>                             | <b>25</b> |
| 1.1 Estudos sobre língua(gem).....   | 25        |
| 1.2 Oralidade, escrita e práticas sociais.....   | 30        |
| 1.3 O <i>continuum</i> da fala para a escrita.....   | 35        |
| 1.4 As práticas de Retextualização.....  | 40        |
| 1.4.1 A perspectiva das dicotomias.....  | 42        |
| 1.4.2 A perspectiva Sociointeracionista.....   | 43        |
| 1.5 A compreensão como condição imprescindível aos processos de Retextualização.....           | 46        |
| 1.5.1 Fluxo dos processos de Retextualização.....  | 49        |
| 1.5.2 Modelo das operações de Retextualização proposto por Marcuschi....                       | 51        |
| <b>2 AS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS SUAS MODALIDADES – ORAL E ESCRITA.....</b> | <b>63</b> |
| 2.1 As práticas de ensino: algumas ideologias circulantes no contexto escolar.....             | 63        |
| 2.1.1 Bourdieu e a economia das trocas simbólicas/linguísticas.....                            | 66        |
| 2.2 A evolução histórica do componente curricular Língua Portuguesa.....                       | 70        |
| 2.2.1 A história do componente curricular Português.....                                       | 71        |
| 2.3 O estatuto da retórica no ensino de Língua Portuguesa.....                                 | 74        |
| 2.4 O ensino da modalidade oral na escola – suas concepções e práticas pedagógicas.....        | 80        |
| 2.5 O ensino da modalidade escrita na escola – suas concepções e práticas pedagógicas.....     | 84        |
| 2.5.1 A perspectiva sociocultural da escrita.....  | 85        |
| 2.5.2 A perspectiva linguística da escrita nos aportes da Linguística Textual.....             | 87        |
| 2.5.3 As concepções de escrita e ensino.....   | 89        |
| 2.5.3.1 Texto e discurso.....  | 90        |
| <b>3 O ESTUDO DA ARGUMENTAÇÃO.....</b>   | <b>94</b> |
| 3.1 A argumentação como atividade essencialmente pertencente à linguagem humana.....           | 94        |
| 3.2 O estatuto da Argumentação.....  | 96        |
| 3.2.1 Argumentação Retórica.....   | 97        |
| 3.2.2 Argumentação Dialética.....  | 99        |
| 3.2.3 Argumentação Lógica.....   | 99        |
| 3.3 A tradição Retórica – A Retórica Clássica.....   | 100       |
| 3.3.1 Origens da Retórica Clássica.....  | 100       |
| 3.3.2 As contribuições da Nova Retórica.....   | 103       |
| 3.3.2.1 Os tipos de argumento.....   | 105       |
| 3.3.2.2 Os lugares retóricos.....  | 108       |
| 3.4 Argumentação na Língua.....  | 110       |
| 3.4.1 Argumentação e a Teoria dos Atos de Fala.....  | 112       |
| 3.4.2 Enunciação, frase e enunciado.....   | 114       |
| 3.4.2.1 Implicação e efeitos de sentido.....   | 115       |
| 3.4.3 Articuladores e organizadores textuais da Argumentação.....                              | 117       |

|            |   |            |
|------------|---|------------|
| 3.4.3.1    | Marcadores discursivos.....   | 117        |
| 3.4.3.2    | Conectores interfrásticos.....  | 119        |
| 3.4.3.3    | Advérbios modalizadores.....  | 122        |
| <b>4</b>   | <b>A NOÇÃO DE GÊNERO TEXTUAL – ASPECTOS TEXTUAIS, LINGUÍSTICO-ENUNCIATIVOS E RETÓRICO-DISCURSIVOS DO ARTIGO DE OPINIÃO E DA EXPOSIÇÃO ORAL DE PONTO DE VISTA.....</b> | <b>125</b> |
| <b>4.1</b> | <b>Os Gêneros do Discurso.....</b>  | <b>125</b> |
| <b>4.2</b> | <b>Gêneros textuais como práticas sociohistóricas e discursivas.....</b>  | <b>126</b> |
| 4.2.1      | Limites entre gênero e tipo textual.....  | 128        |
| 4.2.2      | Algumas sucintas observações sobre os tipos textuais.....   | 130        |
| 4.2.3      | Algumas sucintas observações sobre os gêneros textuais.....   | 130        |
| 4.2.4      | A concepção de gênero como ação social.....   | 132        |
| 4.2.5      | John Swales: uma proposta sociorretórica para o estudo de gêneros textuais.....   | 134        |
| 4.2.5.1    | Aportes teóricos de gênero textual nas fontes de Swales.....  | 135        |
| 4.2.5.2    | O gênero textual na perspectiva de Swales.....  | 136        |
| <b>4.3</b> | <b>A Exposição Oral de ponto de vista e o Artigo de Opinião: elementos textuais, linguístico-enunciativos e retórico-discursivos de sua constituição.....</b>         | <b>139</b> |
| 4.3.1      | A Exposição Oral.....   | 140        |
| 4.3.1.1    | A Exposição Oral de ponto de vista.....   | 146        |
| 4.3.2      | O Artigo de Opinião.....  | 148        |
| 4.3.2.1    | Características linguístico-enunciativas do Artigo de Opinião na atualidade.....  | 151        |
| 4.3.2.2    | As características textuais do Artigo de Opinião.....   | 153        |
| <b>4.4</b> | <b>A Argumentação como eixo-base nos textos de teor opinativo.....</b>  | <b>156</b> |
| <b>5</b>   | <b>A PESQUISA LINGUÍSTICO-INTERPRETATIVISTA: BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA.....</b>   | <b>160</b> |
| <b>5.1</b> | <b>A pesquisa qualitativa em Linguística.....</b>   | <b>160</b> |
| <b>5.2</b> | <b>O contexto de investigação.....</b>  | <b>163</b> |
| 5.2.1      | A modalidade Educação Profissional.....   | 166        |
| 5.2.1.1    | A Educação Profissional de Nível Médio Integrado ao Técnico.....  | 170        |
| 5.2.1.2    | A modalidade EJA e o Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.....                    | 172        |
| 5.2.2      | O Instituto Federal de Alagoas – Câmpus Satuba.....   | 175        |
| <b>5.3</b> | <b>Procedimentos metodológicos e instrumentos de pesquisa.....</b>  | <b>177</b> |
| 5.3.1      | Procedimentos metodológicos adotados.....   | 177        |
| 5.3.1.1    | Síntese dos pontos de vista apresentados nos textos da Seleta.....  | 182        |
| 5.3.2      | Instrumentos de pesquisa.....   | 185        |
| 5.3.2.1    | O questionário-perfil dos colaboradores.....  | 185        |
| 5.3.2.2    | A atividade de Exposição Oral de ponto de vista.....  | 186        |
| 5.3.2.3    | A Retextualização do texto oral (transcrito) ao texto escrito.....  | 187        |
| 5.3.2.4    | A entrevista não-estruturada com os alunos colaboradores.....   | 188        |
| 5.3.2.5    | As notas de campo.....  | 189        |
| <b>5.4</b> | <b>Os sujeitos colaboradores da pesquisa.....</b>   | <b>189</b> |
| 5.4.1      | Os sujeitos colaboradores do Curso Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária.....  | 190        |

|            |  |            |
|------------|--|------------|
| 5.4.2      | Os sujeitos colaboradores do PROEJA Ensino Médio Qualificação Profissional em Informática.....             | 200        |
| <b>5.5</b> | <b>A entrevista com os colaboradores da pesquisa.....</b>  | <b>215</b> |
| 5.5.1      | Impressões dos colaboradores do Grupo I – Alunos do Ensino Médio Integrado.....                            | 215        |
| 5.5.2      | Impressões dos colaboradores do Grupo II – Alunos do PROEJA Nível Médio com qualificação profissional..... | 219        |
| <b>6</b>   | <b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS COLABORADORES.....</b>                                | <b>224</b> |
| <b>6.1</b> | <b>Os critérios de escolha das produções dos colaboradores.....</b>  | <b>224</b> |
| <b>6.2</b> | <b>As produções textuais dos colaboradores.....</b>  | <b>225</b> |
| <b>7</b>   | <b>CONCLUSÕES.....</b>   | <b>285</b> |
|            | <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>293</b> |
|            | <b>APÊNDICES.....</b>  | <b>301</b> |
|            | <b>ANEXOS.....</b>   | <b>312</b> |

## INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa surgiu da necessidade de dar continuidade às pesquisas cuja tônica permeia a lectoescritura de gêneros textuais. Para ilustrar tal proposição, esclarecemos que desenvolvemos, por ocasião do Mestrado em Educação Brasileira do CEDU/UFAL, na linha de pesquisa Educação e Linguagem, uma pesquisa-ação colaborativa, cuja discussão tratou sobre o ensino da argumentação no Curso de Letras, em um dos câmpus da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. O gênero escolhido para compor tal experiência didática e, conseqüentemente, coletado como *corpus* da pesquisa, foi o Artigo de Opinião. Esse trabalho de pesquisa também contou com a apreciação de outros gêneros, a exemplo de alguns narrativos, como possibilidade de despertar, nos sujeitos colaboradores, um olhar mais refinado quanto aos aspectos textuais, linguísticos e retórico-discursivos durante o período de investigação (CAVALCANTI, 2010).

Na iminência de defender essa Pesquisa de Mestrado, no ano de 2010, fui aprovado, como professor de Língua Portuguesa, em um Concurso Público Federal, em que a lotação foi direcionada ao Câmpus Satuba, do Instituto Federal de Alagoas – IFAL. Desde que cheguei a esse Câmpus, atuo em turmas do Ensino Médio Integrado ao Técnico, bem como em turmas do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – Ensino Médio. A partir da minha atuação como docente nessas turmas, tive o interesse de vislumbrar um trabalho investigativo que tivesse o propósito de cotejar as produções textuais dos alunos ingressos nesses dois Cursos, contando com atividades de Retextualização – do oral ao escrito –, na perspectiva de analisar qualitativamente os elementos textuais, linguístico-enunciativos e retórico-discursivos que comporiam as suas produções em textos de teor opinativo.

Com efeito, este trabalho de doutorado considerou a análise dos elementos textuais, linguístico-enunciativos e retórico-discursivos dispostos nos planos oral e escrito; além de se perceberem as mudanças ocorridas na transposição de uma modalidade da língua a outra. Baseados nisso, intencionamos responder à questão-chave desta tese: *em que medida a escolarização continuada e a descontinuada influenciam o processo de produção da argumentação oral e escrita de alunos recém-chegados ao nível médio profissionalizante?*

Os colaboradores desta pesquisa, conforme já sinalizamos anteriormente, são alunos que integram as modalidades de ensino<sup>1</sup>: Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos (EJA), inseridos no Câmpus Satuba do Instituto Federal de Alagoas – IFAL, durante os meses de fevereiro a março de 2014 – período em que foi desenvolvida a pesquisa. No tocante aos alunos que integram a Educação Profissional, a seleção dos colaboradores foi realizada por meio da adesão voluntária dos alunos da 1ª série do Curso Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária ao estudo investigativo, contando com 14 (quatorze) colaboradores; e, no que tange à EJA, tal participação se deu por meio do mesmo processo de adesão voluntária de alunos da fase I do PROEJA Informática, contando com 16 (dezesesseis) colaboradores.

Esta investigação tem uma perspectiva etnográfica, de natureza qualitativa, e se caracteriza como uma pesquisa linguístico-interpretativista. A análise recaiu sobre os textos produzidos pelos colaboradores nos momentos destinados à pesquisa, contando com os seguintes procedimentos: verbalização, transcrição, apresentação da transcrição e retextualização. Vale esclarecer que esses procedimentos adotados nos serviram para a geração dos dados da investigação, levando-nos à constituição do *corpus*. Dessa forma, a análise pautou-se no reconhecimento da argumentação enquanto categoria textual, linguístico-enunciativa e retórico-discursiva, visando a um cotejo entre as produções desses dois grupos de colaboradores.

A escolha pela análise textual, linguístico-enunciativa e retórico-discursiva, na transposição do oral ao escrito, se deu por entendermos que é por meio do ato de argumentar que o sujeito se assume, mostrando um ponto de vista, uma tese acerca de um determinado tema polêmico em questão. Por isso, o presente estudo focaliza a argumentação como atividade retórico-discursiva, cuja realização na superfície linguística é passível de estudos textuais e linguístico-enunciativos. Nesse sentido, a apreciação das produções orais e escritas dos colaboradores do Curso Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária e do PROEJA Ensino Médio pôde nos

---

<sup>1</sup> - O termo modalidade, neste período, assume um teor estritamente técnico para a esfera educacional, ou seja, refere-se ao que preconiza a LDBEN 9.394/96 quanto à divisão da educação brasileira em níveis e modalidades de ensino. No que concerne à modalidade, a Lei mencionada divide a educação básica em três modalidades, a saber: Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Esclarecemos que, diante do Documento Base do PROEJA, a Educação de Jovens e Adultos, neste contexto de pesquisa, é concebida como Educação Profissional também, já que os alunos saem desse Programa com uma qualificação profissional.

possibilitar uma maior clareza acerca dos mecanismos de argumentação utilizados por um e por outro grupo.

Dessa forma, o objeto de estudo serve para desmitificar ou validar, em alguma medida, discussões que tratam do suposto baixo nível linguístico-discursivo-argumentativo que têm os alunos no início do ensino médio; bem como perceber quais foram as operações recorridas por esses sujeitos em seus processos de Retextualização. De acordo com Marcuschi (2005 [2001]), vivemos cotidianamente eventos linguísticos cujos processos de Retextualização, reformulação, reescrita, refacção e transformação de textos são envolvidos constantemente.

No que diz respeito a um estudo apreciativo da interface da oralidade-escritura, há de se reconhecer a sua relevância para a intensificação de pesquisas linguísticas nessa vertente, em especial em Língua Portuguesa, tendo em vista que grande parte dos estudos, como bem discute Marcuschi (2005 [2001]), se presta ao estudo dicotômico entre as modalidades. Com efeito, este trabalho envolve, a princípio, a apreciação do gênero Artigo de Opinião, visto que intencionamos entrar em contato com opiniões diversas sobre uma determinada temática a fim de que os colaboradores percebessem o conteúdo, a forma composicional e o estilo pertinentes a esse gênero discursivo (BAKHTIN, 2003 [1992]). A partir do primeiro contato com os textos opinativos, os colaboradores emitiram os seus pontos de vista, na modalidade oral, para posteriormente, via atividade de Retextualização, emitirem as suas opiniões escritas.

Desse modo, este trabalho insere-se numa linha de pesquisa relativa aos estudos de língua(gem), especificamente aqueles que tratam de categorias textuais (Linguística Textual – LT), conversacionais (Análise da Conversação – AC), retórico-argumentativas (Nova Retórica) e linguístico-enunciativas (Argumentação na Língua).

Diante disso, os objetivos de nosso trabalho ficaram assim distribuídos:

**Objetivo geral:** analisar os elementos textuais, linguístico-enunciativos e retórico-discursivos relativos à argumentação, na transposição de textos orais (*Exposições Oraís de ponto de vista*) a escritos (*Artigos de Opinião*), via atividades de Retextualização, de produções textuais de alunos ingressos no ensino médio profissionalizante da Rede Pública Federal de Ensino, com base em sua escolaridade continuada e descontinuada.

**Objetivos específicos:**

- Descrever o perfil sociocultural dos alunos colaboradores do Curso Médio Integrado ao Técnico e do PROEJA Ensino Médio.

- Reconhecer as operações linguístico-textual, enunciativas e retórico-discursivas realizadas pelos colaboradores em seus processos de Retextualização.

- Observar as mudanças ocorridas no plano textual, linguístico-enunciativo e retórico-discursivo nas produções dos gêneros de predominância tipológica argumentativa, por meio das atividades de Retextualização propostas aos alunos-colaboradores.

- Classificar os elementos retóricos existentes no *corpus*, como os *topoi*, os tipos de argumentos, além dos elementos linguístico-enunciativos, a exemplo dos marcadores lógicos e discursivos.

- Estabelecer um cotejo entre as produções dos sujeitos ingressos no Curso de Nível Médio Integrado ao Técnico (14 alunos-colaboradores) com as produções dos sujeitos iniciantes no PROEJA/FIC Nível Médio (16 alunos-colaboradores).

Para atender a este trabalho de tese, com vistas aos objetivos dispostos, construímos seis capítulos, contendo o embasamento teórico que sustenta a presente discussão, o contexto de investigação, as questões metodológicas adotadas para a realização desta pesquisa e a análise das produções textuais dos sujeitos-colaboradores. Os capítulos são distribuídos da forma como se segue.

O **capítulo I** trata da importância dos estudos saussurianos ao desenvolvimento dos estudos de língua(gem) (SAUSSURE, 2006 [1970]). Nessa perspectiva, a Teoria Benvenistiana da Enunciação também é convocada ao entendimento da inserção de sujeito nos estudos linguísticos, ou seja, estudos que consideram o sujeito com vistas ao uso da língua em processos enunciativos (BENVENISTE, 2005; 2006 [1974]). Em seguida, abordamos o surgimento relativamente tardio da escrita em sociedades ocidentais; bem como o (des)uso dessa tecnologia em sociedades ágrafas – a exemplo das indígenas. Questões relacionadas à supremacia da escrita perante a oralidade são trazidas também a esta discussão. Ademais, a principal base teórico-metodológica à realização de nosso estudo também é abordada neste capítulo inaugural, ou seja, os processos de Retextualização, baseados em Marcuschi (2005 [2001]), objetivando tratar da perspectiva do *continuum* tipológico entre gêneros e modalidades e das 9 (nove)



operações dispostas por esse autor para análise da transposição de textos orais a escritos.

O **capítulo II** se presta à problematização de algumas das ideologias presentes no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, principalmente nos contextos públicos de ensino: a Ideologia do Dom; e a Ideologia das Diferenças Culturais (SOARES, 1986). Nesse sentido, são contempladas abordagens sociológicas com vistas ao entendimento de algumas das formas de capital cultural/linguístico (BOURDIEU; PASSERON, 2011) subjacentes às diversas exigências presentes no contexto escolar, em especial, nas aulas de Língua Portuguesa, como uma espécie de violência simbólica. Além disso, discussões voltadas ao estatuto do componente curricular Língua Portuguesa no contexto brasileiro de ensino; ao ensino das modalidades oral e escrita, e suas respectivas perspectivas; e às práticas de ensino da argumentação são caras à constituição desse capítulo.

O **capítulo III** se volta ao estudo da Argumentação como atividade constitutiva da linguagem humana, nas perspectivas: Retórica, desde a Grécia Clássica aos estudos da Nova Retórica (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005 [1958]; REBOUL, 2004 [1998]); Linguística, contemplando as discussões que se prestam à Teoria da Argumentação na Língua – TAL (DUCROT, 1987). Para um maior aprofundamento dessas vertentes de estudos argumentativos, são trazidas à baila discussões sobre os tipos de argumentos e os lugares retóricos – *topoi* –, no plano retórico-discursivo; além de abordagens voltadas aos articuladores e organizadores textuais da Argumentação, aos conectores interfrásticos, e aos advérbios modalizadores, no plano linguístico-enunciativo (LEVINSON, 2007; KOCH, 1987).

O **capítulo IV** trata da noção de gênero em seus aspectos textuais, linguístico-enunciativos e retórico-discursivos. Nesses termos, a apresentação da noção de gênero do discurso, a partir dos postulados de Bakhtin (2003 [1992]), se faz necessária à constituição dos estudos de gênero, tanto numa vertente linguístico-textual quanto retórico-discursiva. A discussão evolui na consideração dos gêneros como práticas sociohistóricas e discursivas; além da apresentação dos conceitos de gênero e de tipo textual (MARCUSCHI, 2002; 2008). A ideia de gênero como ação social se instaura na presente discussão na perspectiva de entendimento que a formulação de um gênero se dá em atendimento a uma situação retórica

tipificada (MILLER, 1994). Diante dessas conjecturas, os gêneros Exposição Oral de ponto de vista e Artigo de Opinião são contemplados em suas unidades composicionais a fim de apresentar as suas características, visando à posterior análise do *corpus* constitutivo da presente investigação; bem como ao entendimento desses gêneros como instrumentais necessários às práticas de sala de aula de Língua Portuguesa com vistas ao trabalho com a Argumentação.

O **capítulo V** tem como propósito apresentar a pesquisa linguístico-interpretativista, em sua concepção teórico-metodológica, destinada à fundamentação da investigação em tela. Nessa acepção, a pesquisa é caracterizada em sua base conceitual, configurando-se como uma das pesquisas pertencentes às de natureza qualitativa, de cunho interpretativista, uma vez que enfoca o processo, isenta de uma análise que recai somente sobre o produto (CRESWELL, 2007; LÜDKE e ANDRÉ, 1986; BORTONI-RICARDO, 2008). Após essa caracterização, o contexto de investigação – considerando alguns aspectos históricos da educação profissional brasileira –; os procedimentos metodológicos e instrumentos adotados; além da apresentação de dados relativos aos sujeitos colaboradores da pesquisa, com base nos questionários-perfil aplicados e na entrevista final realizada, individualmente, com os dois grupos de colaboradores ao término de nosso tempo de investigação, constituem-se como elementos imprescindíveis à composição desse capítulo.

O **capítulo VI** se presta à análise do *corpus* da pesquisa em tela, considerando as operações de Retextualização realizadas pelos colaboradores para a produção dos textos argumentativos – Exposição Oral de ponto de vista e Artigo de Opinião – nas modalidades oral e escrita, respectivamente. As análises dos exemplares de gêneros produzidos por esses colaboradores assumem uma perspectiva textual, linguístico-enunciativa e retórico-discursiva, com base nas categorias eleitas para a realização deste estudo.

Finalmente, as **conclusões** resgatam discussões propostas ao longo dos capítulos, estabelecendo uma reflexão acerca da pesquisa linguístico-interpretativista desenvolvida; além de responder à questão norteadora da presente tese, dispondo de ponderações específicas, mas também gerais, em relação aos achados da investigação.

## 1 AS MODALIDADES ORAL E ESCRITA EM SUAS INTERRELAÇÕES

Este capítulo, que inaugura a presente discussão de Pesquisa, será destinado ao tratamento dos aspectos que estão nos entornos das duas modalidades de uso da língua: a oral e a escrita. Resgataremos o início dos estudos de língua(gem) a partir de Saussure (2006 [1970]) e a contribuição da Teoria da Enunciação, de Benveniste (2005 [1958]), aos estudos linguísticos na consideração do sujeito no processo interlocutivo; para, em seguida, tratarmos sobre os espaços ocupados pelas modalidades de uso da língua nas variadas práticas sociais; elevaremos, a partir disso, o entendimento do *continuum tipológico/social* no âmbito dos estudos entre as modalidades oral e escrita, cujas discussões permeiam a negação das teorias dicotômicas entre tais modalidades; para, por fim, apresentarmos os aspectos que envolvem o processo de Retextualização – do oral ao escrito –, com vistas à interface entre as modalidades, a partir de um *continuum tipológico/social*.

### 1.1 Estudos sobre língua(gem)

Reconhece-se que os estudos sobre linguagem estão datados há mais de 2.500 anos na Grécia Antiga. Tais estudos, a princípio, dividiram-se em três fases, a saber: os filosóficos, os filológicos e os histórico-comparatistas. A primeira fase, a filosófica, atinha-se ao tratamento da prática para a ação; entendida essa fase dessa maneira, os estudos filosóficos assumiam um tom gramatical para o uso do discurso em situações de oração (eloquência), ou seja, situações retóricas propriamente ditas, cuja oratória aristotélica é a base dessa acepção; e por ter um caráter gramatical, tal fase delimitava-se aos estudos das regras e exceções com o intuito de prescrição da língua. A segunda fase, a filológica, surgida em Alexandria, detinha-se ao estudo sintático, morfológico, fonético e fonológico da linguagem a partir de uma visão diacrônica das línguas. Nessa fase, ao contrário da filosófica, há uma atenção especial à escrita. A fase seguinte, a histórico-comparatista, cuja assunção se deu como consecução da fase filológica, teve, em seu cerne, a continuidade nos estudos de caráter diacrônico, em que a análise do Sânscrito, língua antiga da Índia, era evidenciada a partir de sua evolução histórica, cujo caráter era culturalista. Noutros termos, os estudos filológicos se davam na elevação

da diacronia com o propósito de se estabelecerem análises comparativas entre as línguas indo-europeias, tendo o Sânscrito como base, a exemplo do Latim e do Grego.

Mussalim e Bentes (2011, p.33) nos chamam a atenção ao tratar sobre o legado deixado a partir dos estudos filológicos.

Interessante observar que a filologia românica teve um papel fundamental no desenvolvimento dos estudos histórico-comparativos. Enquanto em outros subgrupos só se alcançamos estágios mais antigos por reconstrução hipotética em razão da inexistência de registros escritos, no subgrupo românico a documentação em latim é extensa, o que permitiu um importante refinamento metodológico dos estudos históricos: com uma situação em que as formas ascendentes são atestadas, foi possível reforçar a confiabilidade nos procedimentos de método nos casos em que isso não ocorria.

Diante desse panorama histórico, surge a teoria saussuriana, datada oficialmente, de forma póstuma ao seu mentor, em meados da segunda década do século XX; em 1916, especificamente. Foi somente a partir do século XX, com a publicação da obra Curso de Linguística Geral (CLG), de Saussure, que a Linguística assume o seu *status* de ciência. O legado da Linguística como ciência se deu por conta de Saussure entender, a partir das fontes em que pesquisou, a exemplo de F.von Schlegel, Jacob Grimm e Humboldt, que tais estudos proporcionariam um objeto definido; nesse caso, o *sistema* (Cf. NORMAND, 2012, p.09).

Desde esse momento, a Linguística Moderna, como assim foi instituída, tem uma definição quanto ao seu objeto de estudo – o sistema (a forma). Há de se salientar que ao longo do CLG não é evidenciado o termo *estrutura*, e, sim, *sistema*. Diante disso, vêm à luz as dicotomias saussurianas que privilegiam a língua (*langue*) em razão de ela estar inscrita no social; entretanto isenta de fatores externos, já que é convencionalizada para comunidade que dela faz uso sem que nela possa intervir.

No caso da fala (*parole*), o autor trava a diferença para o estabelecimento do seu objeto de estudo; argumentando que a fala é o lugar do individual, cujos aspectos externos impossibilitam um estudo sistemático do código linguístico – nesse caso, da *langue*. Saussure (2006 [1970]) trata de forma asséptica a base para os seus estudos, visto que, como ele trata no próprio CLG, “o ponto de vista é que faz o objeto”, conseqüentemente, excluindo qualquer empiria no estudo da língua

como sistema. É, nessa perspectiva, que Saussure (2006 [1970]) apresenta os conceitos de *langue* (língua) e de *parole* (fala), demarcando a primeira como ponto chave do seu objeto de estudo e, conseqüentemente, como objeto palpável aos estudos linguísticos a partir daquele instante.

Com esse propósito, evidenciamos que a dicotomia estabelecida entre língua e fala está no fato de a *langue* ser tratada por Saussure como aspecto social, convencionalmente assimilada pelo indivíduo de forma passiva, dado o seu aspecto abstrato, homogêneo, sistemático e virtual, já que está depositada no cérebro de cada falante por meio de concebê-la como social.

Sobre esse ponto, trazemos o que trata o próprio Saussure (2006 [1970], p. 32):

A língua é o produto que o indivíduo registra passivamente [...]  
 A língua é a parte social da linguagem exterior ao indivíduo que ele, por si só, não pode nem criar nem modificar [...]  
 A língua é o resultado de um contrato passado entre os membros da comunidade [...] o indivíduo tem necessidade de uma aprendizagem para conhecer-lhe o jogo [...].

Já a fala – a *parole* –, segundo o próprio Saussure (2006 [1970]), assume um caráter individual, heterogêneo e multifacetado; ao tempo em que a considera um elemento acessório ao estudo, sem que se possa intervir na língua enquanto código/sistema; noutros termos, como tratamos anteriormente, a língua é um aparelho do engenho humano e, por isso, físico e fisiológico. Não há, do ponto de vista saussuriano, uma interferência da fala (uso) na língua (código). A fala é usada apenas para acesso ao estudo da língua, que é a essencialidade da teoria saussuriana; a língua, nesse viés, é entendida como produto e não como substância, isto é, a consideração não recai sobre o processo de aquisição da língua, mas sobre o código. Ainda, nesse sentido, a língua é vista como mecanismo inviolável, posto que representa a convencionalização linguística de uma dada comunidade de falantes.

Diante disso, entendemos que os estudos saussurianos possuem uma larga contribuição às teorias linguísticas atuais, não somente por tratar da arbitrariedade do signo linguístico, mas também por trazer à Linguística um objeto específico de estudo, ou seja, por constituir a Linguística como uma ciência. Na teoria em tela, a *langue* é depositada pela prática da fala usada coletivamente; e, por mais que a sociedade possa abolir qualquer uma das suas instituições, entende-se, com base

nessa teoria, que a língua não pode ser violada, extinta em hipótese alguma. Com efeito, cabe reforçar que a ideia de sujeito, nessa vertente, desconsidera o caráter ideológico, uma vez que o sujeito apreende a língua de forma passiva, isto é, sem consideração alguma à interação verbal que se estabelece com o seu meio social, posto que o seio da discussão é o *sistema*. A língua, *per se*, é vista como único objeto de estudo para a teoria estruturalista de Saussure. Ademais, encontra-se no *Curso* o grande mérito da doutrina saussuriana que são as principais dicotomias defendidas pelo suíço, bem como a teoria do signo linguístico.

As contribuições de Saussure são tão importantes nos estudos da linguagem que influenciaram vários estudiosos da descrição da língua sob diversos aspectos, a exemplo do Estruturalismo e do Gerativismo. Consequentemente, isso resultou no surgimento de correntes linguísticas as mais variadas, desde as de teor predominantemente formalista às de teor funcionalista que, apoiadas nas elucubrações saussurianas, deram e continuam dando as suas contribuições às ciências da linguagem. Há de se salientar que mesmo aqueles teóricos que rejeitaram alguns posicionamentos de Saussure não deixaram de reconhecer o legado do seu pensamento como fundador da Linguística moderna (CAVALCANTI; SILVEIRA, 2014, p.149).

Dando continuidade, em certa medida, às discussões de ordem estruturalista, surge a Teoria da Enunciação, de Émile Benveniste, em meados da década de 1950. Essa concepção, inscrita nos estudos da língua(gem), visou à transcendência dos estudos saussurianos, já que considerou a linguagem como sistema convencional de signos, inaugurando, dessa forma, a Teoria da Enunciação (BENVENISTE, 2005 [1958], p.284). Esse teórico se diferencia de Saussure quando considera a *fala* nos processos de enunciação, como sendo um organismo articulado e que distingue a espécie humana da animal. Benveniste (2005 [1958]) afirma que é pela linguagem que nos constituímos sujeitos humanos, tendo em vista que ela – a linguagem – é a fundamentação de nossas identidades (BENVENISTE, 2005 [1958], p.286) [grifo nosso].

Nos princípios benvenistianos, a comunicação humana se instaura na consideração da relação *eu/tu* – *ele*, ou seja, o *eu* marca a subjetividade nos objetos do discurso por meio do *tu*; o que permite dizer que esse *eu* somente se faz e se concebe como tal na projeção de um *tu*, numa relação de alocação. Benveniste (2005 [1958], p.286) adverte que: “A consciência de si mesmo só é possível se

experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocução um *tu*.” Essa relação recíproca e dialética é que descobre o fundamento linguístico da subjetividade [grifo do autor].

O *eu/tu* benvenistiano(s) se refere(m) a um *ele*, que pode ser algo, alguém ou alguma coisa, no plano do discurso. A demarcação da subjetividade, nessa perspectiva de discussão teórica, se dá quando o sujeito, nessa tríade alocucional, se firma ao ter consciência de si (*ego*), e também do outro, nos processos de linguagem. Outrossim, “A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso” (BENVENISTE, 2005 [1958], p.286). Desse modo, Benveniste (2005 [1958]) instaura a ideia de sujeito com vistas à consideração de suas relações intersubjetivas no âmbito dos estudos de língua(gem).

Há um deslocamento da concepção de língua, isentando a visão estática e inviolável posta pelos estudos estruturalistas de base saussuriana; assim, houve a necessidade da construção de um “novo” objeto de estudo e de análise, contemplando as duas modalidades de uso da língua, inaugurando uma concepção que toma como base o sistema, mas que se estende para além dele, ou seja, são consideradas, a partir daí, as *práticas sociais* – uma concepção sociointeracionista de língua<sup>2</sup> (MARCUSCHI, 1997, p.120) [grifo do autor].

Diante disso, no início da década de 1960, do século XX, com a chamada *virada pragmática*, há uma abertura considerável às investigações dos fenômenos da língua em uso, ou seja, as que denominamos de abordagens de cunho pragmático; sendo, nesse sentido, teorias fecundas à discussão de nosso objeto de estudo: a Linguística de Texto (LT)<sup>3</sup> e a Análise da Conversação (AC)<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> - Dentre as concepções de língua existentes, segundo Silveira (1999) , quer sejam: Tradicional, Estrutural ou Sociointeracionista, afinamo-nos, neste trabalho, com a Perspectiva Sociointeracionista, por entendermos que tal visão de língua considera os processos interacionais postos em prática, nos mais diversos contextos, por sujeitos situados social e linguístico-discursivamente, visando sempre ao atendimento de seus propósitos comunicativos. A exemplo disso, temos as interações face a face, além de eventos que não contam com uma resposta em tempo síncrono, como a relação que é estabelecida entre texto e leitor, considerando determinadas condições de produção.

<sup>3</sup>- A Linguística de Texto ou Linguística Textual (LT), como também é conhecida, se configura como uma disciplina que visa aos estudos pragmáticos, ou seja, às investigações da língua em uso. O objeto central para o desenvolvimento de seus estudos é o texto. O texto é considerado, nessa corrente, com vistas ao seu processo de produção, nas variadas fontes em que se apresenta: oral, escrita e, mais recentemente, imagético-virtual (tomando como base os estudos do hipertexto). Há de se reconhecer que os aspectos que estão nos entornos da produção e da recepção textual (cognição) também fazem parte do seu objeto de estudo/investigação.

<sup>4</sup>- A Análise da Conversação (AC) se assume como uma etnometodologia que visa à análise dos fenômenos pertencentes à conversação, quer na relação face a face; ou, mais recentemente, a partir

A concepção de língua(gem) adotada neste trabalho é a sociointeracionista em que o texto – oral e/ou escrito – é concebido como um espaço de interação entre sujeitos sociodiscursivamente, e dialogicamente, situados. Nesse viés, subjazem procedimentos linguístico-discursivos relativos à sua produção e à sua recepção, tais como: escolha do gênero, seleção lexical, análise de implícitos, entre outros, em ambas as modalidades de uso da língua.

## 1.2 Oralidade, escrita e práticas sociais

É inegável, na sociedade vigente, sobretudo no campo dos estudos da língua(gem), não reconhecer a importância das investigações que envolvem as modalidades oral e escrita em diversas esferas de atuação. É com o intuito de problematizar algumas esferas de atuação de ambas as modalidades que nos perguntamos: *em que contextos e situações são utilizadas as modalidades oral e escrita, isto é, quais são os usos da oralidade e da escrita na sociedade atualmente?* Tais questionamentos foram suscitados por Marcuschi (1997, p.123), ao tratar sobre as relações entre oralidade e escrita nas diversas práticas sociais.

A língua em uso, isto é, a linguagem, detém duas formas, concebidas como modalidades de uso da língua, para o estabelecimento das relações humanas em sociedade diversas. Com efeito, compreendemos que ambas modalidades – oral e escrita – exercem funções relevantes nas variadas práticas languageiras da vida em sociedade. Marcuschi (1997, p.124) aborda que ao se investigar sobre a presença da escrita nas sociedades, sobretudo na ocidental, percebe-se que a sua entrada se deu por volta do ano 600 a.C, o que, em corroboração com o autor (1997), confirma-se que essas práticas que envolvem a língua escrita são relativamente novas quando se toma como medida a gênese de constituição do *homo sapiens*, que data há mais de um milhão de anos a.C, na sociedade ocidental. Cabe salientar que, nos seus primeiros 2.000 anos, a escrita ficou restrita a um pequeno número de sujeitos; limitando a disseminação do conhecimento historicamente elaborado em sociedades cuja escrita já havia se inserido em algumas de suas práticas, haja vista o

---

das marcas de Língua Falada em textos escritos. O fenômeno da retextualização – do oral ao escrito – trata, em certa medida, dos aspectos conservados ou eliminados na passagem do texto oral ao escrito. Essa corrente de estudos pragmáticos também vem florescendo muito e tem mantido diálogos fecundos com a Linguística Textual; com a Análise Sociorretórica de Gêneros Orais, entre outras.



reconhecimento de sua importância. Para alguns teóricos, como bem salienta Marcuschi (1997), tal entrada se deu de forma violenta. Nesse sentido, há de se enfatizar a primazia cronológica da oralidade perante a escrita.

O próprio Marcuschi (1997) assevera que a oralidade faz parte do engenho humano, ou seja, há um aparato biológico inerente à condição humana que proporciona aos sujeitos uma desenvoltura linguística, *a priori* por práticas de oralidade, em suas atuações da vida diária. Com efeito, entendemos que a oralidade está presente em nossas vidas desde muito cedo; do simples pedido que uma criança faz para se alimentar à criação de situações de imitação dos sons dos objetos e das coisas (onomatopeias), logo no início de sua infância. Street (2014) discute que, mesmo em meio às demandas de sociedades que clamam pela presença da escrita e dela fazem exigências em relação às suas manifestações, por meio da produção e recepção de gêneros textuais diversos, a oralidade continua, em variados contextos, exercendo a sua supremacia, a exemplo de sociedades indígenas, de cultura ágrafa, em que os ensinamentos locais são passados de geração a geração por meio de práticas de oralidade, enaltecendo a memória desse povo. Além disso, Street (2014) entende, considerando a sua filiação à vertente de base antropológica, que as práticas de oralidade podem ser conferidas como superiores ao serem comparadas com outros eventos de circulação da modalidade escrita. A abordagem adotada por esse autor é de caráter transcultural, isto é, os estudos de Street (1984; 1993), em suma, enaltecem as práticas de oralidade em sociedades cuja cultura escrita é mínima ou quase nenhuma, objetivando desmitificar a supremacia que a escrita começou a exercer perante a oralidade, desde o seu surgimento, principalmente no Ocidente.

Há de salientar, com base no registro sistematizado dos fatos e em decorrência do atendimento às novas demandas socioculturais, que a escrita se consolidou desde a sua invenção, isso desde o campo do registro das narrativas orais ao campo das artes, em linhas gerais. A escrita, a princípio, era restrita a um pequeno número de sujeitos para, *a posteriori*, com o surgimento da imprensa no Ocidente, por volta de 1450, ser concebida em maior proporção; mas não ainda em sua integralidade – o que perdura até os dias atuais, principalmente em contextos desfavoráveis do ponto de vista socioeconômico. Dados provenientes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2010) apontam que mais da metade da população alagoana sobrevive sem rendimento formal, dificultando a promoção do

sustento de seus lares. Nessa mesma proporção, numa relação quase simbiótica, há uma preocupante taxa de analfabetismo presente nessa população, sobretudo na faixa etária dos 15 (quinze) aos 65 (sessenta e cinco) anos de idade. Nesse sentido, o que podemos inferir é que a oferta restritiva de escolarização; e, por vezes, a necessidade de autossustentação, compelindo os sujeitos ao abandono escolar, contribuíram – e ainda, lamentavelmente, contribuem – para a continuidade desses números catastróficos de miserabilidade socioeconômica e escolar.

É, nesse sentido, que entendemos o quanto a escrita ainda continua sendo exigida até hoje como uma das formas para mensuração do desenvolvimento sociocultural, educacional e econômico de países em desenvolvimento. No âmbito educacional, por meio de critérios postos para avaliar os alunos em sua escolarização, as chamadas “avaliações externas”, cujo resultado é veiculado através de índices e divulgado em diversas esferas educacionais, em âmbito local e global, a exemplo do IDEB<sup>5</sup> e do PISA<sup>6</sup>, dentre outros.

No entanto, mesmo o ser humano sendo considerado em sua eminência oral, ou seja, mesmo que a maior parte das práticas languageiras humanas se deem no âmbito da oralidade, com o surgimento da escrita, os fatos inerentes às duas modalidades puderam ser investigados em sua coocorrência, sendo analisados com base em um *continuum* tipológico – já que fazem parte de um mesmo sistema de comunicação –, pautado nas atuações sociais dos sujeitos em cada uma das modalidades de uso da língua, respeitando-se as variadas situações contextuais, e, principalmente, sendo vistas em suas importâncias, como bem salienta Marcuschi (2005 [2001]).

Hodiernamente, não se pode deixar de considerar as exigências que são evocadas quanto ao uso da oralidade e da escrita em diversas práticas de atuação social do dia a dia. A escola, dessarte, é vista como uma das principais agências de

---

<sup>5</sup> - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – São indicadores advindos dos resultados do Prova Brasil, com projeção de metas para os próximos dois anos, cuja aplicação de avaliação é direcionada a alunos concluintes dos segmentos integrantes da educação básica (5º e 9º do ensino fundamental; e 3ª série do ensino médio). Segundo o discurso governamental, pode-se aferir o nível dos alunos pré-egressos desses segmentos visando traçar políticas educacionais, principalmente no que diz respeito às linguagens (língua portuguesa e matemática). Para maiores informações, acessar: <http://ideb.inep.gov.br/>

<sup>6</sup> - *Programme for International Student Assessment (Pisa)* – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Para maiores esclarecimentos nesse tocante, consultar o site: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>

letramento<sup>7</sup>; competindo-lhe conceber as duas modalidades de uso da língua em situações diversificadas; elegendo-se gêneros textuais<sup>8</sup> que circulam em ambas as modalidades, com o propósito de se realizar um trabalho a partir de textos autênticos, levando-se a efeito exemplares que circulam em variadas práticas sociais, como os de caráter interpessoal (bilhete, carta, e-mail, torpedo, mensagem de *whatsapp*), profissional (carta comercial, nota fiscal, manual de regras), de lazer (folder turístico, música), de entretenimento (piada, anedota, horóscopo) aos didatizados (resumo, fábula, crônica, conto, texto de opinião), dentre outros gêneros textuais que circulam em outras diversas esferas da atividade humana<sup>9</sup>.

Há de se reconhecer que a escola, como uma das agências de letramento formal, é, na maioria das vezes, alçada à principal instituição responsável pelo letramento dos sujeitos, o que, para alguns teóricos, a exemplo de Street (1984; 1993) e de Marcuschi (1997), não passa, em certa medida, de algo falacioso. Marcuschi (1997) problematiza acerca da presença da escrita no dia a dia dos sujeitos. Esse autor, ao tempo em que assegura a importância dessa tecnologia, não descarta casos em que muitos sujeitos, mesmo sem o conhecimento do código da língua – os chamados analfabetos – também possuem letramentos<sup>10</sup> – aliando-se à perspectiva de Street (1984) – e atuam de forma desenvolvida na sociedade em que vivem. Para Street (1984), o caso da Suécia que, no final do século XVIII, alfabetizou a sua população sem contar com a escola como principal agência de letramento respalda a defesa de que a escola não é a principal agência de letramento formal.

---

<sup>7</sup> - O termo letramento, nesse contexto de discussão, deve ser tomado na consideração das atividades que envolvem diversas situações de leitura e de escrita em contextos diversos – desde os de cunho mais cotidiano às situações que requerem um conhecimento mais elaborado, a exemplo das práticas de letramento que circulam em eventos escolares, profissionais, acadêmico-científicos, dentre outros (Cf. SOARES, 1998).

<sup>8</sup> - Convém esclarecer que, neste trabalho, os termos texto e discurso são praticamente referidos como sinônimos, na medida em que consideramos que inexistente texto sem discurso, e vice-versa; sendo o primeiro a instância de materialização do segundo. Nessa perspectiva, esclarecemos também que assumimos a terminologia gênero textual por entendermos que o gênero realiza a função discursiva do texto nos diversos domínios discursivos.

<sup>9</sup> - O termo Esfera da Atividade Humana advém de Bakhtin (2003), com base no célebre ensaio intitulado como *Gêneros do discurso*. Marcuschi, um dos grandes estudiosos da Linguística Textual e, conseqüentemente, dos estudos sobre Gêneros Textuais, denomina tais esferas como Domínios Discursivos (MARCUSCHI, 1997).

<sup>10</sup> - O termo letramento no plural, letramentos, é originado de Street (2014) ao considerar a presença desse fenômeno nas mais diversas práticas sociais, em sua diversidade. Obviamente, o termo letramento, na maior parte das vezes, esteve atrelado ao termo alfabetização, em razão de se defender que a aquisição da escrita proporcionaria o desenvolvimento de um povo nos âmbitos sociais, culturais, políticos e cognitivos. A teoria posta por Street (1984; 1993) é a de que independentemente da aquisição da escrita, os sujeitos, mesmo analfabetos, estão imersos em práticas do mundo grafocêntrico, o que lhes tornam, diante desse ponto de vista, letrados. Noutros termos, na visão desse autor, não há sujeito iletrado (Cf. TFOUNI, 1988).

Na Suécia, as famílias é que foram as responsáveis por alfabetizar 100 % (cem por cento) de sua população; os fins dessa alfabetização de massa eram visando às atitudes de cidadania e à atuação leitora, com base em textos de cunho religioso. O que Street (1984) chama atenção é que mesmo em meio a essa totalidade de alfabetizados, a economia local não teve tanto êxito, o que desmitifica, segundo a sua tese, que a aquisição da escrita não é um fator imprescindível ao desenvolvimento econômico de um povo, tampouco individual. A aquisição da escrita, nesse caso, por atender a fins bem delimitados e específicos, assumiu um caráter de “ideologizável” (MARCUSCHI, 1997, p. 125) [grifo do autor].

Assim, por conta da presença, e da necessidade, da escrita na sociedade moderna, existem, e continuam existindo, preconceitos que foram criados, e reforçados, com o intuito de se conceber a aquisição dessa tecnologia como forma de desenvolvimento nas variadas áreas, mas, principalmente, na individual. Sobre isso, Marcuschi (1997, p.125) argumenta que: “[...] Mas não deixa de ser falacioso usar isto como argumento a favor da supremacia da escrita. A escrita é um fato histórico e deve ser tratado como tal e não como um bem natural.” O que compreendemos diante, desse excerto, é que, dadas as capacidades biológicas humanas em relação ao desenvolvimento da fala, a escrita se serve, até os presentes dias, como habilidade adquirida, ensinada, já que o homem que lê e escreve, nessa mesma lógica evolucionista, não é o homem que fala. A fala foi adquirida por meio de processos de seleção natural. No entanto, mesmo em meio às querelas que tratam sobre a supremacia de uma perante a outra, há de se reconhecer, principalmente em ambientes de ensino-aprendizagem de línguas, neste caso, de Língua Portuguesa, a relevância das atuações competentes em ambas as modalidades; configurando-se como uma forma eficaz de combater o preconceito tão presente nos espaços escolares, que é o do lugar privilegiado da escrita perante a oralidade.

Portanto, nesse tocante, compreendemos que a fala varia e a escrita também; e esse processo de mudança de registros, em razão das escolhas linguístico-enunciativas para a composição de determinados gêneros textuais, além de outros inúmeros aspectos envolvidos, é que afinamo-nos a Marcuschi (1997) ao defender a importância do entendimento do *continuum* entre as modalidades; isso tanto no plano tipológico quanto no social.

### 1.3 O *continuum* da fala para a escrita

Há de se reconhecer, como bem aponta Marcuschi (2005 [2001], p.35), que a língua reflete, e também refrata, em boa medida, a organização de uma sociedade, ou seja, é por meio da língua, em suas modalidades, que os sujeitos interagem – narrando, descrevendo, expondo e argumentando – nas mais diversas práticas languageiras e constituem-se e são constituídos sociodiscursivamente.

Marcuschi (2005 [2001], p.35) salienta que na tradição filosófica ocidental é comum percebermos a diferenciação entre *natureza* e *cultura* [grifo do autor]. A impressão que se tem é que a cultura não se aprende (e apreende) de forma natural, isto é, dar-se-ia de forma dissociada. Essa perspectiva, segundo o próprio autor (2005 [2001]), carrega alguns equívocos em sua base epistemológica e, por isso, abre espaço para entendermos os motivos que se firmaram no combate às dicotomias estritas, tendo em vista que mesmo que a cultura se apreenda de forma interacional, ela se utiliza de um recurso simbólico – a língua enquanto código em seu uso: a linguagem –, tanto para a sua apreensão quanto para sua disseminação. O estabelecimento das relações entre sujeitos, nessa acepção, se concretiza via linguagem, considerando o uso da língua por meio de seu código; mas também via relações sociais, isto é, por meio de sua cultura, de sua demarcação sociodiscursiva.

É, nesse sentido, que o *continuum* entre fala e escrita se instaura. Com efeito, entendemos que a propagada supremacia da escrita perante a fala se deu (e ainda se dá) em decorrência da fala estar sempre atrelada à desordem, ao descumprimento de prescrições gramaticais, à simplicidade vocabular, ao pensamento concreto; nessa visão etnocêntrica da escrita: ao caos. Paralelo a isso, a escrita sempre esteve ligada à ordem, ao respeito às prescrições normativas, à abstração e à imponência causada por um belo discurso escrito, na demonstração da clareza do pensamento. Nessas visões subjazem grandes equívocos, em consonância com o que defende Marcuschi (2005 [2001], p.35), por deixar de se considerar que tanto a oralidade quanto a escrita variam. E essa variação se pauta nos propósitos comunicativos dos sujeitos em suas diversas redes de atuação social, nas modalidades oral e escrita, em contextos diversificados.

Há de se reconhecer que o prestígio tão disseminado da escrita perante a oralidade não se deu (e não se dá) por razões intrínsecas à primeira em comparação com a segunda, mas por convicções de ordem ideológica. Noutros

termos, por se acreditar que a escrita pode proporcionar um potencial social, econômico e cognitivo considerável aos sujeitos letrados – herança do Positivismo, que ainda continua imperando em algumas ciências correspondentes às humanidades. Seus adeptos partem desses pressupostos a fim de assegurar o prestígio da escrita perante a oralidade. Neste trabalho de investigação, filiamo-nos à proposta de Marcuschi (2005 [2001], p.37), ao tratar que: “A hipótese que defendemos supõe que: *as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos [...]*” [grifo do autor].

Nesse viés de discussão, entendemos que existem gêneros textuais que podem circular no mesmo domínio discursivo, em acordo com o que bem trata Marcuschi (2005 [2001], p.38), mas que possuem características inerentes a cada uma das modalidades. Consideremos, por um lado, o caso de um seminário escolar/acadêmico; nesse gênero, percebemos claramente a presença das duas modalidades – a oral e a escrita –, cuja elaboração se faz com poucas variações do ponto de vista do registro e do uso do código linguístico; ao contrário, por exemplo, de uma conversação espontânea entre amigos, familiares, colegas de profissão etc; em que a modalidade predominante, senão a única, é a oral, mas que, mesmo se fazendo valer da conversação, resgatam fatos que leram em diversos suportes textuais ou que assistiram na TV.

Com efeito, temos certos eventos mais comuns, como é o caso de uma aula expositiva, cuja composição se dá por meio de leituras em que o professor faz comentários que acrescenta, uma vez que são exposições originais sem um texto escrito prévio tido como base. No entanto, trata-se de uma aula como um evento tipicamente centrado na modalidade oral. Há gêneros que se aproximam da oralidade pelo tipo de linguagem e pela natureza da relação entre os sujeitos, a exemplo das cartas de caráter íntimo e pessoal, além dos cordéis. De um lado contrário, e mais próximo à formalidade na composição de gêneros escritos, temos as cartas de cunho comercial, que se afastam da oralidade por haver uma prevalência da linguagem tipicamente representativa da escrita, em que a formalidade se torna um imperativo.

A seguir, trazemos a perspectiva adotada por Marcuschi (2005 [2001, p.40) quanto ao *continuum tipológico* dos gêneros textuais, em condições de produção e de circulação *mistas*, isto é, por meio dos binômios sonoro *versus* gráfico; e do oral

*versus* escrita. Com base nisso, esse autor realiza uma distribuição, pautada em quatro gêneros, que são: a conversação espontânea; o artigo científico; a notícia de TV; e a entrevista publicada em uma revista de grande circulação nacional. Ao considerar os aspectos inerentes a cada um desses gêneros, perceberemos que eles se situam em pontos bastante diferentes, tendo em vista o que está representado no Quadro 1<sup>11</sup>, já que eles não possuem a mesma relação (MARCUSCHI, 2005 [2001], p.40).

**Quadro 1 - Distribuição de alguns gêneros textuais em atividades de Retextualização**

| Distribuição de quatro gêneros textuais de acordo com o meio de produção e a concepção discursiva |                  |         |                      |         |
|---|------------------|---------|----------------------|---------|
| Gênero textual  | Meio de Produção |         | Concepção discursiva |         |
|   | Sonoro           | Gráfico | Oral                 | Escrita |
| Conversação espontânea  | X                |         | X                    |         |
| Artigo científico   |                  | X       |                      | X       |
| Notícia de TV   | X                |         |                      | X       |
| Entrevista publicada na Veja  |                  | X       | X                    |         |

Fonte: Marcuschi (2005, p.40)

Diante desse Quadro 1, temos dois domínios prototípicos e dois domínios mistos, e neles entendemos que a produção e o meio de circulação de cada gênero fazem com que as modalidades se constituam de formas diversas, mas dentro de um mesmo *continuum tipológico*, já que fazem parte de um mesmo sistema de comunicação. Por essa razão, não poderemos deixar de identificar nos dois últimos gêneros (notícia de TV e entrevista publicada na Revista Veja) atividades que contaram com processos de Retextualização, da passagem do sonoro ao gráfico; e da transposição do oral ao escrito, respectivamente. É, desse modo, que poderemos explicar as características presentes nesses gêneros ao cotejá-los com os dois primeiros, nesse caso, a conversação espontânea e o artigo científico.

No caso da conversação espontânea, temos como meio de produção o sonoro e como concepção discursiva a oralidade; no segundo caso, o artigo científico, podemos percebê-lo como meio de produção gráfico e que conta com a concepção discursiva da escrita para sua realização. Em ambos os casos, quer de

<sup>11</sup> - Como a nossa discussão sobre Retextualização se pauta em Marcuschi (2005[2001]), preferimos reproduzir na íntegra o Quadro 1, disposto na obra como Quadro 5 (p.40), com o intuito de garantir a fidedignidade das informações com vistas à discussão teórica em tela.

forma prototípica (como é o caso da conversação espontânea e do artigo científico) quer de forma mista (notícia de TV e entrevista publicada na Revista Veja), temos atividades de transposição do som à fala; da escrita à própria escrita; do som à escrita; e da escrita à oralidade. Em todos esses casos, estamos empreendendo atividades de Retextualização de forma não-dicotômica, mas pautada num *continuum* de relações, numa perspectiva sociointeracional.

Com base no exposto, Marcuschi (2005 [2001], p.42), nesse tocante, assevera que:

[...] fica claro o equívoco de muitos autores que consideram a fala como dialogada e a escrita como monologada, confundindo uma das formas de textualização da fala à própria modalidade. Em razão do agrupamento e da distribuição dos gêneros textuais, percebe-se como a distribuição das modalidades é muito mais complexa do que se poderia imaginar. Isso equivale dizer que tanto a fala como a escrita apresentam um *continuum* de variações, ou seja, a fala varia e a escrita também. Assim, a comparação deve tomar como critério básico de análise uma relação fundada no *continuum* dos gêneros textuais para evitar as dicotomias estritas.

Conforme esse excerto, convém reiterar o que viemos tratando ao longo deste tópico de discussão no que concerne ao combate às dicotomias estritas, cuja supremacia de uma perante a outra é recorrentemente disseminada de forma equivocada e, por muitas e incontáveis vezes, acentua uma visão preconceituosa em relação ao trabalho com as modalidades de uso da língua, principalmente a oral, no ensino de Língua Portuguesa. Há de se reconhecer que, na perspectiva da variação, proposta pelo autor (2005 [2001]), tanto a escrita quanto a fala variam, considerando as diferenças inerentes a ambas, mas também, e principalmente, as suas semelhanças. Tal discussão fica consideravelmente entendida, e enfaticamente posta, na perspectiva do *continuum tipológico*, cuja produção de determinados gêneros textuais se dá em razão do atendimento a um propósito comunicativo específico. Marcuschi (2005 [2001]) apresenta, por meio de gráfico, algumas ações que integram o *continuum* dos gêneros textuais na fala e na escrita de que estamos tratando neste tópico de discussão (Cf. MARCUSCHI, 2005 [2001], p.41).

O que podemos observar, com base no gráfico 3 presente na obra do autor em tela (2005 [2001]), é que algumas concepções que tratam a língua do ponto de



vista da sua imanência – do código – desconsideram alguns dos pressupostos que tratam esse código em uso, ou seja, a linguagem. Nesse âmbito, os gêneros dispostos no mencionado gráfico, cujas presenças são correntemente evocadas em nossas ações diárias, tanto no âmbito das relações pessoais quanto das relações de cunho profissional e acadêmico, apresentam variações em seus registros, a depender do domínio discursivo em que circulam; e também apresentam semelhanças, inclusive no uso da modalização na fala, recurso estilístico tipicamente utilizado em textos escritos. Tomemos como exemplos os gêneros de que nos servimos para a constituição do nosso trabalho de pesquisa, ou seja, a Exposição Oral de ponto de vista e o Artigo de Opinião.

Tais gêneros, por se situarem neste âmbito de investigação na esfera escolar, como veremos com maiores detalhes no capítulo quarto – destinado à noção de gênero textual adotada neste trabalho –, apresentam mais semelhanças que diferenças, sendo um relevante exemplo para tratarmos sobre a importância que se deve dar ao *continuum tipológico*, com vistas à situação de enunciação e ao contexto de produção.

No caso da Exposição Oral de ponto de vista, há de se reconhecer que, a maioria dos sujeitos, em suas apreciações sobre determinados temas, se mune de uma linguagem mais polida, modalizada, mas, ao mesmo tempo, assertiva na demonstração de seu ponto de vista; há também certa preocupação acerca da formalidade no registro do código para não cometer “deslizes” do ponto de vista gramatical na modalidade oral, haja vista a situação em que foi solicitada a elaboração do gênero. Já no Artigo de Opinião, por ser um exemplar de texto advindo da esfera jornalística – e de grande circulação atualmente em contextos de ensino –, a maioria dos sujeitos também se presta a utilizar, de forma semelhante à Exposição Oral, alguns recursos que em pouco se diferencia do texto verbalizado.

Nesse viés de discussão, o que diferencia, tomando-se os gêneros citados, é que na modalidade oral dispomos de recursos inerentes à sua constituição, como: as hesitações, os truncamentos, as incompletudes, as repetições, ou seja, os chamados recursos paralinguísticos, os de cunho prosódico; enquanto que na modalidade escrita, temos as preocupações inerentes à sua apresentação gráfica, como: a ortografia, o alinhamento, a margem, a eliminação do excesso de repetições, dentre outros fatores. Essas especificidades são discutidas por Marcuschi (2005 [2001], p.43) como uma diferenciação tênue – graduação e escalar

– entre as modalidades e os gêneros, não sendo consideradas “diferenças” propriamente ditas, na perspectiva do *continuum tipológico*.

#### 1.4 As práticas de Retextualização

É interessante definir, em linhas gerais, os processos de Retextualização como práticas que se dão no *continuum* entre modalidades e entre gêneros. No âmbito dos estudos das modalidades – oral e escrita –, sempre houve, na Linguística Moderna, uma supremacia dos estudos da escrita perante os de oralidade, conforme viemos reiterando ao longo deste capítulo.

O processo de *Retextualização* é visto como algo que está presente na sociedade correntemente, além de ser uma peça fundamental para que a comunicação perdure. A presença da escrita é constantemente evidenciada em contextos sociais da vida cotidiana e está em paralelo com a oralidade. Mesmo se existissem diferenças entre as modalidades oral e escrita, convém ressaltar que, depois de algumas investigações, não muito profundas sobre o assunto, os resultados já evidenciam que a questão mesmo sendo complexa é bastante variável, pois se percebe que as semelhanças são bem maiores que as diferenças entre as duas modalidades de uso da língua, consoante Marcuschi (2005 [2001], p.46)<sup>12</sup>.

Dessarte, é necessário compreender o grau de consciência do usuário da língua no que tange, principalmente, às diferenças entre oralidade e escrita, observando a própria atividade de transformação que acontece de uma modalidade à outra, o que leva à chamada *Retextualização*. Esse processo que pode ser melhor entendido como passagem ou transformação, ou seja, são as diversas formas de dizer e de comunicar que se transformam ao passarem de uma modalidade para outra; e, ainda, de um gênero para outro. Diuturnamente, temos passagens que ilustram tal processo, como, por exemplo, uma pessoa que recebe a incumbência de redigir uma ata com base nas informações que captou durante determinado evento discursivo (processo do oral ao escrito); uma pessoa que lê alguma notícia em um folhetim e socializa com um amigo ou familiar (processo do escrito ao oral); uma pessoa que monta um seminário, com base em leituras teóricas realizadas, para

---

<sup>12</sup> - Acreditamos no caráter singular que a obra *Da fala para a escrita: atividades de retextualização* trouxe, cuja autoria é de Luiz Antônio Marcuschi, desde a sua primeira publicação em 2001, na consolidação de estudos dessa ordem, tanto no meio acadêmico como no engrandecimento da metodologia do professor de línguas em sala de aula.

apresentá-lo em um contexto acadêmico-científico (processo do escrito ao escrito); e, ainda, uma pessoa que é encarregada de transmitir um recado para outra ou de realizar uma tradução simultânea de um idioma para outro em uma conferência ao vivo (processo do oral ao oral). Todos esses exemplos são característicos de processos e de práticas de *Retextualização*.

Nesses termos, a *Retextualização* é, de fato, a passagem ou transformação de uma modalidade para outra modalidade ou para a mesma modalidade; ou ainda, de um gênero a outro. No entanto, esse processo não é mecânico, ou seja, essa passagem não se dá naturalmente no plano dos processos de *Retextualização*, visto que permeia critérios de *reestilização*. Há de se salientar o envolvimento de operações complexas, que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos na relação oralidade-escrita, já que o texto oral está em ordem na sua formulação e, no geral, não apresenta problemas para a compreensão, já que acontece em tempo síncrono e há um acordo cooperativo tácito à comunicação entre as partes envolvidas. A passagem do oral ao escrito receberá interferências, mais ou menos acentuadas, a depender do atendimento ao propósito comunicacional; porém, mesmo assim, não se pode considerar a fala insuficientemente organizada.

Marcuschi (2005 [2001], p.47) assevera, no que concerne a esse processo de passagem ou de transformação entre modalidades, que:

*[...] a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem; processo continuado de uma modalidade para outra modalidade, porém sem certa arbitrariedade entre elas [grifo do autor].*

A arbitrariedade tratada por Marcuschi (2005 [2001]) se refere à perspectiva linguisticamente estrita para o tratamento das modalidades, em que é tomada a concepção de modalidades díspares; sendo essa dualidade advinda dos estudos linguísticos que contemplam exclusivamente o código da língua, isto é, uma perspectiva formalista/immanentista. Há de se reiterar que não se tratam de dois códigos linguísticos, mas de duas modalidades, de formas de registro, que circulam e se complementam em práticas sociais equivalentes, aproximadas e até mesmo distantes. Essa perspectiva, que é a adotada por Marcuschi (2005 [2001]), possibilita-nos compreender a sua evocação ao contínuo de modalidades e de

gêneros, numa aversão à perspectiva de dicotomia estrita entre os polos, sobre a qual discutiremos no tópico seguinte, 1.4.1.

Com efeito, é interessante compreender o percurso realizado pelo autor (2005 [2001]), tomando-se como base, para o nosso trabalho, um estudo sumarizado sobre as tendências de investigação acerca da oralidade e da escrita. Desse modo, intencionamos buscar um entendimento mais acurado sobre a tão abordada, ao longo deste capítulo, dicotomia estrita, a fim de combatê-la; além de uma compreensão acerca da perspectiva sociointeracional, defendida pelo autor, e também adotada neste trabalho de investigação, com vistas à apreciação do *continuum tipológico* entre as modalidades e os gêneros.

#### **1.4.1 A perspectiva das dicotomias**

Concordamos com Marcuschi (2005 [2001], p.27) ao abordar que a tendência de maior tradição entre os linguistas é a que se dedica à análise das relações entre as duas modalidades de uso da língua (fala *versus* escrita); e que nela reside, principalmente, as diferenças na perspectiva das dicotomias.

A tendência a que se refere essa perspectiva é aquela que prestigia o código, e desconsidera o seu uso. Tal perspectiva, em sua forma mais rigorosa e restritiva, como é vista pelos gramáticos, deu origem ao prescritivismo de uma única norma linguística, tida como padrão e que está representada na denominada norma culta por meio dos estudos gramaticais. É, nessa vertente, que se instauram as dicotomias que dividem fala e escrita como dois blocos distintos, isto é, dicotômicos. Marcuschi (2005 [2001], p. 27), por meio de quadro, faz um esboço acerca do paralelo estabelecido entre os estudos nas duas modalidades.

Nesse quadro disposto na obra do autor (2005 [2001]), podemos perceber que as diferenças entre a fala e a escrita se dão em polos bem acentuados. Essa, certamente, é a âncora que sustenta a visão dicotômica estrita adotada pelos gramáticos. O grande equívoco ao se empreender, a nosso ver, uma consideração desse porte é que há um desmerecimento total das condições em que é produzido um texto/um discurso. Diante disso, surgem visões distorcidas do próprio fenômeno textual, visto que não se é levada em consideração a perspectiva do *continuum tipológico* entre gêneros e modalidades.

A perspectiva das dicotomias estritas oferece um modelo muito difundido nos manuais escolares, que pode ser caracterizado como a visão imanentista que deu origem à maioria das gramáticas pedagógicas que se tem em uso atualmente. Entendemos que essa visão estrita entre as modalidades desfavorece o sujeito uma vez que não analisa as relações estabelecidas entre os interactantes no ato de produção textual/discursiva. Nesse sentido, acreditamos que o ensino da gramática normativa na escola básica deve se assentar na língua em uso, isto é, na linguagem, por meio de exemplares de textos/discursos autênticos a fim de se perceber os desdobramentos do código linguístico nas modalidades oral e escrita.

#### 1.4.2 A perspectiva Sociointeracionista

Essa perspectiva, segundo Marcuschi (2005 [2001], p.33),

[...] a rigor não forma um conjunto teórico sistemático e coerente, mas representada uma série de postulados um tanto desconexos e difusos, seria a que trata das relações entre fala e escrita dentro da perspectiva dialógica da linguagem. Caracterizo-a como *visão sociointeracionista* [...] [grifo do autor]

Embora reconheçamos a impossibilidade de aplicação dessa perspectiva de forma empírica, atualmente, vemos o interesse despertado por estudiosos de língua(gem) na consideração dos fatores de produção textual/discursiva, em que o dialógico e o contextual são enaltecidos – tanto na fala quanto na escrita. O propósito principal é o de se perceber que as relações estabelecidas via linguagem requerem um olhar acurado quanto à interação<sup>13</sup>. Vista de modo isolado, possivelmente, não poderemos antevê-la em sua aplicabilidade, em razão da essencialidade epistemológica inerente aos seus pressupostos. Marcuschi (2005 [2001], p.34) analisa que essa perspectiva, aliada à de cunho variacionista<sup>14</sup> (salvaguardando algumas exceções), poderia ser levada a efeito no processo de

<sup>13</sup> - O termo Interação advém de Bakhtin (1981) ao tratar sobre a *Interação Verbal* como a propriedade essencial da linguagem; considerando-a como uma atividade ininterrupta e em constante mudança e que está inscrita no social. Há de se reconhecer, atualmente, esse princípio interativo da linguagem em contextos e situações de caráter mediato e imediato.

<sup>14</sup> - Na tendência variacionista discutida por Marcuschi (2005 [2001], p.31-32), reconheceremos a sua ligação ao meio educacional, tendo como premissa o ensino de línguas – na perspectiva da formalidade (padrão) e da informalidade (não-padrão). O equívoco dessa tendência, segundo esse autor, é considerar que a língua é constituída por dois dialetos e, assim, sugere que a escola trabalhe numa perspectiva bidialetal, ou seja, ora o aluno aprende a se portar de modo formal, ora informalmente. A proposta do autor é o ensino com vistas à bimodalidade, já que a língua não seria constituída por dois dialetos, mas sim por duas modalidades.

ensino-aprendizagem de línguas, principalmente se atrelada a discussões pertencentes à Análise do Discurso (AD), à Linguística de Texto (LT) e à Análise (Crítica) do Discurso (AD/ACD). Tal intersecção com essas correntes da Linguística se dá em razão da perspectiva Sociointeracionista possuir um reduzido potencial explicativo e descritivo dos fenômenos sintáticos e fonológicos da língua, além das estratégias de produção e compreensão textual.

Com efeito, a perspectiva Sociointeracionista considera a língua como um fenômeno interativo e dinâmico em que ambas as modalidades de uso da língua apresentam: dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade (Cf. MARCUSCHI, 2005 [2001], p.33).

Imbuídos nessa aceção, a tendência deste trabalho de investigação se filia a essa perspectiva, tendo em vista que consideramos a dialogicidade como um fator imprescindível tanto à produção oral quanto à produção escrita, ou seja, o produtor deverá ter em mente, no ato de produção, o seu interlocutor/leitor, quer no plano real, quer no potencial.

As estratégias de um melhor empreendimento no uso das modalidades também se assumem como fatores imprescindíveis, pois, no caso da argumentação, há estratégias que podem ser melhor consideradas na oralidade enquanto outras são mais bem aceitas no plano da argumentação escrita.

Em relação às funções interacionais e ao envolvimento, consideramos que esses aspectos estão, em certa medida, interligados, já que a todo instante, quer numa conversação espontânea quer num texto acadêmico-científico, estamos buscando marcas interacionais que assegurem o envolvimento do interlocutor com o tópico discursivo de que está se tratando.

No caso da situacionalidade, em suma, compreendemo-la na sua inter-relação com contexto de produção, isto é, têm de ser considerados, para análise de uma situação de interação, os elementos que integram o contexto (externo) e o cotexto (interno) do ato de produção textual/discursiva.

A coerência textual até bem pouco tempo era concebida apenas como um aspecto integrante e analisável da/modalidade escrita. Tal restrição se dava porque a Linguística Textual, em seu surgimento, empreendeu esforços para se compreender o aspecto da coerência no plano da produção de gêneros escritos, atendendo à concepção inicial de “gramática do texto”. Com a evolução dessa

corrente teórica da Linguística, houve uma melhor compreensão de que o estudo dos aspectos textuais não deveria se deter exclusivamente aos aspectos gramaticais – a exemplo dos conectores lógicos e discursivos (que integram o plano da coesão e também da coerência textual) –, mas também aos elementos que contribuem para que o texto obtenha a sua progressividade, e que podem ser marcados pela disposição de elementos textuais/discursivos que atestam o conhecimento textual e de mundo do sujeito produtor.

Por fim, no campo da dinamicidade, há de se salientar que os modos de produção são dinâmicos, e plásticos, e por assim se constituírem dão margem à variedade de gêneros textuais existentes na atualidade, cuja divergência entre esses artefatos linguístico-discursivos se dá de cultura para cultura, assumindo um caráter ideológico (CAVALCANTI, 2010).

Nos dizeres de Marcuschi (2005 [2001]),

A perspectiva interacionista preocupa-se com os processos de produção de sentido tornando-se sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Não toma as categorias linguísticas como inferenciais. Ou ainda, não toma as categorias linguísticas como dadas a *priori*, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais. Preocupa-se com a análise dos gêneros textuais e seus usos na sociedade. Tem muita sensibilidade para fenômenos cognitivos e processos de textualização na oralidade e na escrita, que permitem a produção da coerência como atividade do leitor/ouvinte sobre o texto recebido (p.34).

Nesse sentido, tomando como perspectiva a visão Sociointeracionista de língua, Marcuschi (2005 [2001], p.34) com o intuito de reunir, de forma seminal, as suas impressões sobre a efervescência e a relevância dos estudos que tomam essa mesma acepção, traz a seguinte consideração:

Em conclusão a estas observações, pode-se dizer que discorrer sobre as relações entre oralidade/letramento e fala/escrita não é referir-se a algo consensual nem mesmo como objeto de análise. Trata-se de fenômenos de fala e escrita enquanto relação entre fatos linguísticos (relação fala - escrita) e enquanto relação entre práticas sociais (oralidade *versus* letramento). As relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua. Também não se pode postular polaridades estritas e dicotomias estanques.

Com base no exposto, é preciso se atentar para a necessária relevância de se analisar os fenômenos da fala não como uma projeção da escrita, e vice-versa; tampouco pode se prestar a uma análise da escrita apenas enviesada pelos desníveis gramaticais e outros fatores que apenas enobrecem o estudo do código pelo código. Por ser constituída de duas modalidades, como vimos salientando, a língua deve ser analisada, para fins de investigação, respeitando-se as suas peculiaridades de uso e de propósito. A visão interacionista se apoia, dessa maneira, em primeira instância, nos fenômenos intratextuais/intradiscursivos, para, em seguida, ater-se, principalmente, nos de natureza extratextual/extradiscursiva, mas numa relação de imbricamento entre tais fenômenos.

A seguir, na seção 1.5, trataremos da compreensão como aspecto metacognitivo imprescindível às atividades de Retextualização. Essa próxima seção de discussão se integra à visão de língua(gem) adotada para construção deste trabalho de pesquisa.

### **1.5 A compreensão como condição imprescindível aos processos de Retextualização**

A compreensão é uma operação cognitiva e que, indiscutivelmente, se liga à prática de textualidade durante os processos de Retextualização – neste caso específico, do oral ao escrito. Marcuschi (2005 [2001], p. 51) destaca que “[...] há uma atividade onipresente na atividade de transcrição, que é a compreensão. Sempre transcrevemos uma dada **compreensão** que temos do texto oral” [grifo nosso]. Ou seja, a falta de compreensão daquilo que foi dito ou lido pode impossibilitar o sujeito envolvido nesse processo de executar, de forma competente, uma atividade de Retextualização.

Entendemos, nesse viés, que o ato de compreender não conta apenas com conhecimentos de ordem linguística, mas também com os de cunho enciclopédico, além do textual. É nesse emaranhado de tipos de conhecimento: no linguístico, observando os fatores morfológicos, os sintático-semânticos, os fonológicos; no enciclopédico, reconhecendo situações que dizem respeito à nossa inserção no mundo, além da relação que se estabelece com conhecimentos mais específicos de determinada área; e no textual, compreendendo os elementos inerentes à textualidade, incluindo as questões de tipo e de gênero, que a compreensão se instaura. Segundo Koch (2014), a ausência ou inobservância de algum desses



fatores pode repercutir de forma significativa no processamento textual e que, por conseguinte, atingirá diretamente o ato de compreensão.

Nesses termos, seguindo a mesma linha de pensamento de Marcuschi (2005 [2001], p.47), é que entendemos que nas atividades de Retextualização há de se focar um aspecto de significativa importância – que é a compreensão –, pois para dizer de outra forma, em outra modalidade ou em outro gênero aquilo que foi dito ou escrito por alguém se deve, inevitavelmente, compreender o que esse alguém disse (ou quis dizer). Com efeito, antes de qualquer atividade de transposição textual ocorre essa atividade cognitiva denominada *compreensão* [grifo do autor]. Contudo, sabemos que, por vezes, durante o processo de Retextualização, alguns dados podem ser suprimidos, omitidos e até mesmo desvirtuados. Com efeito, tais expedientes estão ligados diretamente à figura do retextualizador – sujeito responsável pela transposição do oral ao escrito, em contextos diversos – por meio de suas escolhas e em atendimento a um propósito específico.

Há de se salientar, com vistas às práticas de Retextualização, a tênue diferença, mesmo não se enquadrando como polarizada e dicotômica, entre transcrever e retextualizar. A transcrição, segundo o próprio Marcuschi (2005 [2001] p.50-51), é um processo que conta com regras específicas e convencionalizadas para se atingir a um propósito específico, que é o de reproduzir *ipsis litteris* aquilo que foi oralizado em uma determinada circunstância. Nesse caso, regras dispostas pelo próprio Marcuschi (2007 [1986]), além pesquisadores como Preti (2001), Kerbrat-Orecchioni (2006), dentre outros, no viés da Análise da Conversação (AC), são caras à execução de tais procedimentos de transcrição.

Enquanto isso, na ação de retextualizar, como vem se salientando principalmente nesse tópico de discussão, o sujeito precisa compreender para poder realizá-la, ou seja, a Retextualização não pode ser tomada como uma atividade que incide apenas na transposição do oral ao escrito, mas, sobretudo, como uma prática que exige uma atenção maior a fatores que se diferenciam, como bem observou a linguista francesa Rey-Debove (1996), entre o oral e o escrito, em qualquer língua. Os fatores a serem percebidos nessa relação entre as modalidades, segundo essa autora (1996), são distribuídos em quatro níveis, conforme mostramos no Quadro a seguir:

**Quadro 2 – Níveis de relação oral-escrito**  
**NÍVEIS DA RELAÇÃO ORAL-ESCRITO, SEGUNDO REY-DEBOVE**

|   |   |
|---|---|
| <b>(1) Nível da substância da expressão</b> | Diz respeito à materialidade linguística e considera correspondências entre letra e som, podendo entrar questões idioletais e dialetais (um problema que a sociolinguística poderia esclarecer).  |
| <b>(2) Nível da forma da expressão</b>      | Neste caso, consideram-se os signos falados e os signos escritos, situando-se aqui a distinção entre a forma do grafema (a grafia usual) e do fonema na realização fonética (a pronúncia) (ex.: menino e [mininu]), diferenças que no francês são mais acentuadas do que no português.  |
| <b>(3) Nível da forma do conteúdo</b>       | Consideram-se aqui as relações entre as unidades significantes (expressões, itens lexicais ou sintagmas) orais e as correspondentes unidades significantes escritas que operam como sinônimas no plano da própria língua tal como dicionarizada, mas de realização diferente na fala e na escrita (ex.: “o que queres comer?” [na escrita] e “que que qué comê? [na fala]). |
| <b>(4) Nível da substância do conteúdo</b>  | Em que se dão realizações linguísticas que se equivalem do ponto de vista pragmático, isto é, do uso situacional e contextual específico como, por exemplo, quando numa carta escrita dizemos “com os meus cumprimentos, subscrevo-me”; ao passo que num telefonema diríamos: “olha, um abraço e um cheiro pra você, tá”, na variante pernambucana.                         |

Fonte: Adaptado de REY-DEBOVE (1996)

Com base nesse Quadro 2 apresentado, podemos relacionar os dois primeiros níveis à questão da transcrição, por se aterem a elementos que envolvem a substância e a forma do conteúdo; enquanto que os dois outros níveis, isto é, os níveis 3 e 4, estariam ligados à Retextualização em si. Embora, como bem salienta Marcuschi (2005 [2001], p.51-53), a atividade de transcrição deve ser analisada em sua complexidade, por não ser natural, haja vista que, no ato de transcrever, o transcritor está buscando constantemente na escrita recursos que possam ser compreendidos na sua relação com a fala, e vice-versa. O uso de elementos gráficos no processo de transcrição, a exemplo dos parênteses, colchetes, aspas, dentre outros, assegura ao leitor uma melhor compreensão da situação textual realizada. Há de se reconhecer que também pode acontecer o inverso, ou seja, tomemos a gestualidade de algumas pessoas ao verbalizar algo, fazendo menção às aspas, à indicação de números, ao uso de parênteses, dentre outros, como mecanismos de reproduzir, no oral, elementos restritos à escrita. Portanto, reiteramos que a atividade de transcrição não é uma atividade neutra, visto que, por

meio dela, pode se reproduzir algum preconceito, levando-se à discriminação sociodialetal e cultural, com base nos dados transcritos.

Embora se percebam algumas mudanças, e/ou acréscimos, principalmente na transcrição da fala à escrita, Marcuschi (2005 [2001], p.69) reconhece alguns dos aspectos envolvidos no processo de Retextualização entre o oral e o escrito, que podem ser divididos em duas categorias: a primeira diz respeito aos aspectos de ordem linguístico-textual-discursiva, a exemplo da Idealização – eliminação, completude, regularização; da Reformulação – acréscimo, substituição, reordenação; e da Adaptação – tratamento da sequência dos turnos. Já a segunda categoria se refere aos aspectos cognitivos, aqueles relativos à compreensão, a exemplo da Inferência; da Inversão; e da Generalização, que coocorrem no processamento do texto para a efetivação no processo de Retextualização.

Em forma de quadro, essas categorias são apresentadas por Marcuschi (2005 [2001]) nessa obra que trata de aspectos relativos aos processos de Retextualização. Como os aspectos exigem evidentemente escolhas, quer no âmbito linguístico-textual-discursivo quer no âmbito cognitivo, essa ação pode ser mais bem entendida como uma atitude metacognitiva, ou seja, a cognição, enquanto processamento textual-discursivo e enunciativo, está presente desde o momento em que se entra em contato com o texto-base (texto oral) até a formatação do texto final (texto retextualizado).

### **1.5.1 Fluxo dos processos de Retextualização**

Neste tópico, consideraremos alguns aspectos envoltos nas atividades de Retextualização. Há de se considerar que um texto não pode ser entendido como um produto pronto e acabado, uma vez que nessa materialidade residem aspectos sociais, culturais e linguístico-textuais para ocorrência de seu processamento cognitivo e conseqüente produção de sentidos. Reconhecemos, nesse mesmo viés de discussão, que há estudos linguísticos bastante promissores, cujas atividades de reescrita de gêneros diversos em práticas de sala de aula são evidenciadas. No entanto, em nosso caso específico, ao tratarmos sobre a versão final do texto, filiamo-nos a Marcuschi (2005 [2001], p.72), ao abordar sobre a passagem do texto oral ao escrito, com o propósito de que se percebam algumas das operações realizadas durante esse processo de transposição e que, aliadas ao objetivo

principal deste estudo, não sejam consideradas as atividades de reescrita. O autor em tela, por meio de diagrama, sistematiza alguns aspectos que precisam ser observados nos processos de Retextualização (Cf.MARCUSCHI, 2005 [2001], p. 72).

Na análise do fluxo dos processos de Retextualização, há a possibilidade de analisar a ação demandada pela figura do retextualizador, desde o momento do contato com o texto-base – aquele que se refere à verbalização – até a parte da representação escrita, com evidência à recorrência de algumas operações, para se chegar ao texto final, no processo de Retextualização.

Há de se destacar que no processo de transcrição, tomando-se como base o texto oral, deve-se ficar atento a toda e qualquer marca que possa configurar como interferência para a realização desta ação de Retextualização, tais como: presença de pontuação, de falas não compreendidas e, portanto, não transcritas, dentre outras possíveis. Tais interferências certamente implicam a produção do texto final, segundo Marcuschi (2005 [2001], p.73). Nesses termos, o autor se posiciona:

Assumimos aqui que essa transcrição deve ser fiel e não pode interferir na produção (evitam-se a pontuação, as inserções e qualquer tipo de eliminação ou idealização até onde isso for possível), devendo trazer indicações específicas da situacionalidade e da qualidade da produção (por exemplo, indicações como sorriso, movimento do corpo etc.). Não há dúvida de que neste primeiro passo se dá uma série de mudanças que implicam adaptações que levam a perdas. Mas qualquer mudança explícita já dá início ao processo de retextualização, como, por exemplo, a inserção da pontuação (MARCUSCHI, 2005, p. 73).

Como podemos perceber, o excerto disposto dá indícios em relação a procedimentos metodológicos que deverão ser adotados, para uma melhor fidelidade, no/do processo de Retextualização. É, nesse sentido, que reiteramos a relevância da ação de transcrição, já que é a partir dela que se conseguirá o texto final, neste caso, a versão escrita.

A apreciação contextual é um dado interessante à realização da transcrição; embora, por vezes, o grau de envolvimento entre os participantes pode proporcionar alguma idealização daquilo que fora dito e não foi compreendido, tornando-se um dos fatores intervenientes no processo de Retextualização.

O item 1.5.2 seguinte abordará um modelo, com base em 9 (nove) operações, criado por Marcuschi (2005 [2001]) com o intuito de observar os

aspectos envolvidos na transposição do oral ao escrito em atividades de Retextualização. Essa discussão se faz necessária não somente como aspecto imprescindível ao plano teórico deste estudo, mas, principalmente, ao plano metodológico, tendo em vista que as mencionadas operações integram uma das categorias de análise de nossa investigação.

### 1.5.2 Modelo das operações de Retextualização proposto por Marcuschi

Este tópico destinar-se-á a uma das partes que julgamos bastante relevante à análise do nosso *corpus* de investigação, cujo tratamento será apresentado no capítulo 6 (seis) deste trabalho. Tal abordagem versará sobre as possíveis operações recorridas pelos retextualizadores durante os seus processos de Retextualização. Mesmo elegendo Marcuschi (2005 [2001]) para o embasamento teórico-prático de algumas das categorias de análise que iremos esboçar a seguir, por meio de operações, temos a consciência de que esse “modelo” não pode ser considerado na íntegra, já que o próprio autor (2005 [2001]) adverte-nos que esse escopo, por ele proposto, não se trata de uma fórmula mágica, mas de um modelo *heurístico*, pois representa um método de descoberta relativamente intuitivo e que pode em alguma medida ser posto em prática.

O referido modelo agrupa nove operações que contemplam apenas os aspectos textuais/discursivos envolvidos nas atividades de **(A) idealização (1ª – 4ª operações)** (eliminação, completude e regularização) e **(B) reformulação (5ª – 9ª operações)** (acréscimo, substituição e reordenação).

Com efeito, corroboramos com Marcuschi (2005 [2001]) ao tratar que:

Não se trata de uma receita, tal como as que permitem a confecção de um gostoso bolo. O modelo não é a representação de operações hierárquicas e sequenciadas, mas de operações que em certo sentido se dão preferencialmente nessa ordem, embora mescladamente (p. 74).

Nesses termos, quanto às operações que se realizam, em grande parte, durante o ato de retextualizar, Marcuschi (2005 [2001]) aponta 9 (nove), que podem ser distribuídas da seguinte forma:

- 1ª) operação: Eliminação de marcas estritamente interacionais;
- 2ª) operação: Introdução de pontuação;
- 3ª) operação: Retirada de repetições, reduplicações, redundâncias;
- 4ª) operação: Introdução de parágrafos e pontuação detalhada;
- 5ª) operação: Introdução de marcas metalinguísticas;
- 6ª) operação: Reconstrução de estruturas frasais truncadas, concordância e reordenação sintática;
- 7ª) operação: Tratamento estilístico;
- 8ª) operação: Reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa;
- 9ª) operação: Agrupamento de argumentos condensando as ideias.

O autor em voga (2005 [2001]) alerta-nos que esse modelo operacional não pode, às vezes, ser aplicado em sua totalidade, de forma mecânica e automática, em todos os textos; mas, consideremos ao menos que alguns desses elementos e dessas operações são utilizados na tarefa de Retextualização. Marcuschi (2005 [2001]) ainda salienta que esse modelo de operações pode se restringir aos aspectos de **Idealização** e de **Reformulação**, ou seja, aos aspectos tidos como (A) e (B), respectivamente. A justificativa desse autor (2005 [2001]), ao fazer alusão a esses dois aspectos, diz respeito a entender que o aspecto (C), que trata sobre o tratamento da sequência de turnos, principalmente em textos dialogados, não seria interessante à análise nos processos de Retextualização. Há de se reconhecer que o aspecto tratado por Marcuschi (2005 [2001]) relativo à compreensão pode não ser considerado nessa primeira instância das 09 (nove) operações, haja vista o entendimento de que se trata de um aspecto pertencente ao plano cognitivo e não propriamente ao linguístico-textual-discursivo, segundo essa abordagem.

No entanto, entendemos que tal modelo proposto por Marcuschi (2005 [2001]) se dá, sobremaneira, para fins didáticos de investigação, visto que consideramos a *compreensão* como uma atividade metacognitiva e que está presente durante todo o processamento da mensagem [grifo nosso].

Desse modo, as 09 (nove) operações ficam melhor distribuídas da seguinte forma:

(A) **atividades de idealização** (eliminação, completude e regularização) – abrangem as operações de 1 a 4; e

(B) **atividades de reformulação/transformação** (acréscimo, substituição e reordenação) – abrangem as operações de 5 a 9; e as operações especiais<sup>15</sup>.

Marcuschi (2005 [2001]), com o propósito de esboçar essas operações, construiu um diagrama em que podem ser verificados alguns símbolos – para proceder ao início e à continuidade de análise –, considerando os aspectos linguístico-textual-discursivos dispostos por meio de operações na produção do texto escrito final (retextualizado) (Cf. MARCUSCHI, 2005 [2001], p.75).

Dessa forma, em corroboração com o que já tratamos anteriormente, essas operações podem se dar integralmente ou parcialmente; além de não necessariamente se poder evidenciá-las em uma sequência lógica e ordenada, isto é, de uma operação a outra.

Nesses termos, trataremos a seguir, concisamente, de cada uma dessas operações dispostas pelo autor que elegemos para o entendimento dessas atividades de Retextualização – do oral ao escrito (MARCUSCHI, 2005 [2001]) –, objetivando não apenas um maior aprofundamento no tema, mas também o favorecimento de um diálogo com outras teorias afins ao nosso objeto de investigação.

A 1ª (primeira) operação diz respeito a uma das quatro dispostas no primeiro bloco, que é o da **regularização e idealização** [grifo nosso]. Na visão do autor (2005 [2001]), essa primeira operação corresponde quantitativamente de 10% (dez por cento) a 20% (vinte por cento) do material fônico eliminado na transposição do oral ao escrito. Assim, em transcrições que contam com observações metalinguísticas sobre a situacionalidade, tais como: ((rindo)), ((tossindo)), ((alguém bate na porta)) ou outros comentários relativos ao ambiente, tonicidade vocal ((falando baixinho)), ((imitando)), dentre outros. Esses fatores não foram considerados em nossa pesquisa, como veremos mais adiante, tendo em vista que não percebemos tais elementos metalinguísticos nas transcrições realizadas. Há de se reconhecer que esta primeira operação está muito ligada à terceira, que se refere

---

<sup>15</sup> - As operações especiais conceituadas por Marcuschi (2005 [2001], p.88) dizem respeito ao “[...] tratamento dos turnos para o caso da retextualização de conversações [...]”, o que não faz parte de nosso interesse investigativo, uma vez que o objeto de estudo em tela objetiva a análise da passagem do texto oral ao texto escrito; isenta de troca de turnos conversacionais.

à eliminação de reduplicações, repetições e redundâncias de toda ordem (MARCUSCHI, 2005 [2001], p.77).

A 2ª (segunda) operação, que se refere à introdução de pontuação, exemplifica as transformações ocorridas nos exemplares de texto retextualizados (Cf. MARCUSCHI, 2005 [2001], p. 78). Com efeito, a introdução da pontuação demanda uma interpretação acerca dos recursos prosódicos dispostos no material transcrito, demonstrando certa maturidade linguística por parte do retextualizador. A pontuação, conforme trata o próprio autor (2005 [2001]), representa a sensação de que não podemos escrever sem pontuar, ou seja, os recursos prosódicos despendidos no texto oral podem ser recuperados no texto escrito por meio da pontuação, em alguma medida.

A 3ª (terceira) operação diz respeito à eliminação de aspectos de repetição, de modo geral. Esses aspectos são muito comuns à oralidade, não sendo necessários à escrita, principalmente quando nela não se intenta reproduzir o discurso direto de um sujeito locutor/interlocutor. Desse modo, na passagem do oral ao escrito, estima-se que há uma perda de 20% (vinte por cento) dos elementos que causam alguma espécie de repetição, reduplicação de itens, e ainda de aspectos da redundância propriamente dita. Há de se reconhecer, nesse sentido, a importância da atenção que o retextualizador deverá dispor na passagem do texto oral (transcrito) ao texto escrito (retextualizado). Um dos exemplos disso é a eliminação dos pronomes egóticos (“eu”, “nós”), por serem considerados itens desnecessários de aparição nessa passagem, haja vista que, na Língua Portuguesa, podem-se recuperar os sujeitos da enunciação ou pessoas verbais por meio dos seus respectivos sintagmas – desinências verbais. Esse aspecto é apontado por Marcuschi (2005 [2001], p.79) não como uma espécie de condensação informacional, mas como uma retirada dos itens tidos como *desnecessariamente reduplicados* [grifo do autor].

A próxima operação, ou seja, a 4ª (quarta), trata, do ponto de vista das operações que visam às regras de regularização e idealização, sobre a introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos; sendo essa operação a que fica no entremeio das operações de regularização/idealização e das operações de transformação. Desse modo, nessa operação, mesmo se entendendo que, em certa medida, há uma transformação em relação ao texto escrito, principalmente quando o retextualizador/produtor entende



ser melhor o agrupamento do tópico discursivo em parágrafos, baseando-se nos recursos prosódicos dispostos na modalidade oral, Marcuschi (2005 [2001]) a considera como uma operação de idealização para fins de categorização das operações, já que há um emprego explícito da pontuação. Esse autor ainda assevera que por essa operação integrar o primeiro grupo de operações, isto é, da 1ª (primeira) à 4ª (quarta), está mais ligada à idealização linguística do que a uma operação de transformação propriamente dita.

Garcia (1973, p.185), ao tratar sobre o parágrafo, salienta que:

O parágrafo é uma unidade de composição, constituída por um ou mais de um período, em que se desenvolve ou se explana determinada ideia *central*, a que geralmente se agregam outras *secundárias*, [sic] mas intimamente relacionadas pelo sentido.  
[grifo do autor]

Com base nessa citação de Garcia (1973), podemos entender, mesmo de forma sucinta, a importância da disposição do parágrafo na apresentação e articulação das ideias na modalidade escrita. Esse autor propõe uma discussão sobre o parágrafo, apresentando alguns tipos, tomando como base a análise de alguns trechos de obras de autores consagrados na literatura da Língua Portuguesa. Um dos aspectos importantes abordados por esse autor (1973) se dá em relação ao tratamento que ele presta ao tópico frasal, o que serve como uma das categorias para o entendimento da apresentação e da articulação das ideias dos nossos sujeitos colaboradores em suas produções retextualizadas, do oral ao escrito, cujo tratamento será dado na parte da análise do *corpus* desta pesquisa, isto é, no capítulo seis.

Garcia (1973, p.188) entende que cada parágrafo é constituído por ideias-núcleo que se relacionam no todo enunciativo e que integram dada temática; noutros termos, o tópico discursivo. Nesse processo de construção linguístico-discursivo-enunciativa, há de se reconhecer a presença do tópico frasal como uma forma habilidosa de apresentação generalizada daquilo que será abordado naquele parágrafo. Nesse caso, o tópico frasal é uma das unidades integrantes de um parágrafo. Essa unidade, em grande monta, é apresentada logo no início do parágrafo, já que visa à generalização daquilo que será abordado, para, em seguida, poder vir a parte do desenvolvimento. Garcia (1973, p.189) defende que esse movimento de construção do parágrafo, que parte desde o seu início com o tópico

frasal, como uma forma de apresentação do tópico discurso por meio de uma generalização, se enquadra no método dedutivo: do *geral* para o *particular* [grifo do autor], sendo o mais presente nos textos por ele analisados de escritores renomados. No entanto, o próprio autor reconhece que pode haver um movimento contrário a essa proposta de disposição inicial do tópico frasal, podendo aparecer ao final do parágrafo, precedido por especificações, constituindo-se, dessa forma, o que o autor (1973) denomina de método indutivo; já que parte do *particular* para o *geral* [grifo do autor].

Oportunamente, como estamos lidando com processos de Retextualização – do oral ao escrito –, cuja argumentação é um dos grandes motes de nossa discussão, entendemos que tanto no método dedutivo quanto no indutivo se pode estabelecer uma discussão que vise a uma argumentação consistente, quer de forma generalizada à particular, quer vice-versa. A maior consideração que se pode estabelecer com vistas à elaboração de um texto argumentativo, tanto no plano oral quanto no escrito, é a análise acurada que se deve empreender aos aspectos inerentes à sua constituição. Isso desde os elementos que compõem a argumentação do ponto de vista retórico-argumentativo aos aspectos pertencentes à argumentação linguístico-enunciativa; e que, em ambos os casos, mesmo se apresentando na ordem natural (método dedutivo) ou na ordem inversa (método indutivo), se comportam como eficazmente plausíveis tendo em vista os elementos argumentativos dispostos.

Dando continuidade pela 5ª (quinta) operação, salientamos que ela é a primeira a integrar o grupo das operações que se referem às **regras de transformação**, já que esse grupo é composto pelas operações de 5 (cinco) a 9 (nove). Destarte, Marcuschi (2005 [2001], p.80) explicita que esse bloco de operações pode sofrer uma divisão, sendo que a primeira subdivisão é composta pelas operações 5 (cinco) e 6 (seis), por tratarem sobre aspectos que envolvem a consciência metalinguística dos retextualizadores durante o processo de transposição do oral ao escrito. Esses aspectos que envolvem duas das principais propriedades textuais, a Coesão e a Coerência, podem ser representados na modalidade escrita por meio de elementos de referência (referenciação), já que é necessário se estabelecer uma alusão ao praticante ou ao receptor da ação, a fim de não causar ambiguidade no texto; além do uso dos elementos dêiticos como

recurso de situacionalidade contextual, no viés da temporalidade e da localização (espacialidade), para que o leitor se aproprie da situação enunciada.

Ademais, a consciência metalinguística se estende, nessa subdivisão das operações 5 (cinco) e 6 (seis), ao uso dos elementos de ordem gramatical e, sobretudo, sintático-semântica, a exemplo dos conectores interfrásticos, nos dizeres de Koch (1987), cuja atenção especial deve se voltar à transposição do oral ao escrito, tendo em vista a concatenação de ideias entre os períodos (coesão textual). Há atenção também ao conhecimento voltado ao sentido do enunciado, mediante as ideias dispostas, estabelecendo uma unidade de sentido no plano enunciativo – aquilo que se deve considerar como coerência textual.

Enquanto isso, a segunda subdivisão, que envolve as operações 7 (sete) e 8 (oito), se presta ao entendimento dos aspectos acrescidos no plano da informação, da substituição de itens lexicais, da reordenação estilística e da redistribuição dos tópicos discursivos. Marcuschi (2005 [2001], p.85) salienta que a realização dessa operação exige do retextualizador um maior domínio da escrita, haja vista que fatores de ordem cognitiva estão diretamente envolvidos. Já no caso da última operação, isto é, a 9ª (nona) operação, envolve os elementos que visam ao agrupamento de argumentos como estratégia de condensação das ideias. O autor em tela (2005 [2001]) nos justifica que essa operação não integra subgrupo algum desse bloco de operações que visam às operações de transformação porque foi apresentada em versões posteriores à apresentação das primeiras versões em diagrama. Diante disso, passemos a discorrer sobre cada uma dessas operações que integra esse segundo bloco que visa às **operações de transformação** [grifo nosso].

O exemplo disposto pelo autor (2005 [2001], p.85) para ilustrar a 5ª (quinta) operação traz uma situação de Retextualização que se passa na esfera jurídica (consignação – texto escrito), mas que também pode ser vista em outras esferas, a exemplo da policial. Nela, podemos compreender que, tomando como base o texto disposto, a figura do retextualizador, a fim de suprir algumas lacunas do texto escrito, pode dar à forma retextualizada uma interferência intensa e ampla, intuindo, na maioria das vezes, não causar certa ambiguidade referencial à compreensão leitora. Com efeito, essa operação conta com marcas metalinguísticas, a exemplo dos elementos de explicitude ou de retomada do referente (referenciação); além da

disposição de elementos dêiticos, na perspectiva de situar o leitor acerca da situação disposta, visto que ela está ligada ao mundo extratextual.

Nesse viés de discussão, por referenciação, filiamo-nos aos pressupostos teóricos de Koch (2014, p.32-33), na aceção de entender tal mecanismo de estabelecimento da coesão textual não meramente como um elemento de retomada dos referentes, ou seja, de ressignificação dos agentes discursivos; mas, principalmente, como um aspecto ligado a encadeamentos discursivos, visto que implica a construção e a reconstrução de objetos de discurso e de sentidos. Noutros termos, é uma atividade complexa que demanda saberes para além dos linguísticos, incluindo, nesse tocante, aqueles que dizem respeito aos de ordem sociocognitiva e interacional. Nesse tocante, Koch (2014) dispõe:

Evidencia-se, no caso, que se trata de uma construção e reconstrução de referentes, extremamente complexa, em que intervêm não somente o saber construído linguisticamente pelo próprio texto e os conteúdos inferenciais que podem ser calculados a partir de conteúdos linguísticos tomados como premissas, graças aos conhecimentos lexicais, aos pré-requisitos enciclopédicos e culturais e aos lugares comuns argumentativos de uma dada sociedade, como também os saberes, opiniões e juízos compartilhados no momento da interação entre o autor da matéria e o público com que dialoga e do qual espera concordância (p.35).

Os casos de emprego da referenciação, do ponto de vista dos processos de Retextualização, têm como propósito estabelecer uma interação entre o texto escrito (texto-alvo, neste caso, o texto passado pelo processo de Retextualização – do oral ao escrito) e o leitor, numa relação de intenção de explicitude, haja vista que, na maioria das vezes, o referente da situação discursiva está explicitamente apresentado; no entanto, em outros casos, há necessidade de uma inferência por meio da incursão na situação interacional/sociodiscursiva.

No plano da dêixis, baseamo-nos em Levinson (2007, p.32) na consideração que, dentre inúmeros e variados conceitos, a Pragmática tem como um dos seus propósitos estudar as relações entre língua e contexto, que podem estar gramaticalizadas ou codificadas na estrutura dessa língua. Nesse sentido, deve-se levar em conta a dimensão social, temporal e espacial do uso linguístico, fazendo parte dessas dimensões fatores extralinguísticos, tais como: o contexto situacional, os participantes e a cena comunicativa; o conhecimento das normas e convenções

linguísticas e sociais pertinentes ao contexto em questão; além da atribuição de papéis e das funções de cada um dos envolvidos. Nesse mote, a dêixis estabelece papel importante em relação aos estudos pragmáticos, aliando-se, nessa mesma corrente de estudos linguísticos, às implicaturas, aos pressupostos, aos subentendidos, aos atos de fala, às implicaturas conversacionais e aos aspectos da estrutura discursiva.

A 6ª (sexta) operação é exemplificada por meio de enunciados que tratam sobre o processo de Retextualização pelo qual passou uma doutoranda em estudos linguísticos, cuja temática desencadeadora da entrevista realizada foi o ensino da Língua Portuguesa. Os trechos apresentados por Marcuschi (2005 [2001], p.84-85), como formas retextualizadas, tiveram a colaboração de docentes de Língua Portuguesa em formação, em nível de pós-graduação *lato sensu*, de turmas ingressas na universidade, para a realização da transposição do oral ao escrito. Obviamente, por se tratarem de docentes do ensino de Língua Portuguesa, os trechos retextualizados puderam, em certa medida, receber um tratamento gramatical e estilístico de acordo com os padrões da norma culta.

Dessa forma, recursos empregados no processo de Retextualização, a exemplo do(a): deslocamento do advérbio de negação para o início do enunciado; mudança ocorrida na ordem dos enunciados, considerando que o retextualizador compreendeu que essas marcas tipicamente prosódicas de envolvimento interpessoal teriam de ser eliminadas e neutralizadas, fazendo com que os enunciados assumissem uma ordem mais direta. Há enunciados retextualizados que também apresentaram reordenações tópicas. Desse modo, as operações 5 (cinco) e 6 (seis), que integram a primeira subdivisão do segundo bloco – o das **operações de transformação** – não se restringiram, dados os exemplos dispostos pelo autor (2005 [2001]), a uma simples reordenação do ponto de vista do código linguístico, mas, sobretudo, a uma atuação metalinguística no plano sintático-semântico e sociocognitivo. Portanto, esta operação 6 (seis) envolve ações bastante diversificadas e de grande importância, pois é nela que se encontra a normatização do código linguístico na transposição do oral ao escrito.

Em seguida, apresentaremos a próxima subdivisão, composta pelas operações 7 (sete) e 8 (oito) do segundo bloco, ainda voltada às atividades de transformação. Essas operações envolvem acréscimo informacional, substituição

lexical, reordenação estilística e redistribuição dos tópicos discursivos, quando necessário.

Nesse seguimento, a 7ª (sétima) operação diz respeito à análise da questão estilística, quer no plano do uso de itens lexicais correspondentes para atendimento dos usos da língua; quer no plano do emprego das estruturas sintáticas para estabelecimento de uma mudança semântica. Nesse viés de discussão, por força ilocucionária, corroboramos com Levinson (2007) ao conceituar que ela corresponde ao componente que permite ao enunciado funcionar como um ato particular, visando à produção de certo efeito, que implica certa modificação da situação interlocutiva; noutras palavras, o mesmo conteúdo proposicional pode se opor pelas diferentes forças ilocucionárias. Nessa acepção, temos a Teoria dos Atos de Fala, de Austin (1962), também tratada por Levinson (2007, p.288-289), que afirma que essa Teoria foi a que suscitou um interesse mais significativo dentro dos estudos de uso linguístico. Na Linguística, há um interesse quanto ao ponto de vista sintático, semântico e à aprendizagem de segundas línguas. O conceito principal dessa Teoria reside no princípio de que *a linguagem não é uma mera descrição do mundo, mas uma ação* [grifo nosso].

Portanto, essa operação pode ser considerada de alta complexidade, pois ao se estabelecer quaisquer alterações no plano sintático, conseqüentemente acarretará uma mudança no plano semântico. Marcuschi (2005 [2001], p.86), ao tratar especificamente dessa operação 7 (sete), salienta que um mero deslocamento sintático, em relação à posição do sintagma, por exemplo, pode acarretar uma mudança significativa no sentido do enunciado. Ademais, há de se reconhecer que a mudança também pode ser vista em relação ao estilo<sup>16</sup> empregado pelo retextualizador em suas atividades de transposição do oral ao escrito, tendo em vista que, a depender do propósito ilocucional dessa ação, haverá necessidade de um grau de formalidade maior quanto ao uso da língua.

A 8ª (oitava) operação, consoante o conceito disposto por Marcuschi (2005 [2001]), tem como propósito uma reordenação tópica no que tange à disposição dos argumentos. Por ser uma atividade que exige um maior esforço cognitivo, no tocante

---

<sup>16</sup> - A questão do estilo tratada por Marcuschi (2005 [2001]) diz respeito às marcas subjetivo-estilísticas empregadas pelo retextualizador na disposição de aspectos lexicais e sintáticos, estando ligado à *Estilística*. Levando em conta a outra face que trata sobre o *Estilo*, Bakhtin (2003) considera que qualquer mudança no *Estilo* também é uma mudança no gênero do discurso. O que, no caso da operação 7 (sete), não dialoga com essa perspectiva teórica [grifo nosso].

à consciência metalinguística do retextualizador, nem sempre essa operação é passível de aparição, não favorecendo, conseqüentemente, a sua análise. Compreendemos que essa exigência de ordenação/ disposição de argumentos, sobretudo em textos de teor argumentativo, confirma a figura do retextualizador como competente argumentativamente; embora no plano da ordenação e da disposição devendo ser respeitados os aspectos dispostos no texto-base para não haver desvirtuamento na mensagem final. Retomemos a questão da disposição da paragrafação, tratada neste capítulo, como a 4ª (quarta) operação. A nosso ver, a disposição do parágrafo, quer de modo dedutivo (do geral ao particular) quer de modo indutivo (do particular ao geral), se afina também a essa operação 8 (oito), uma vez que a escolha de um desses métodos, possivelmente, implicará a ordenação tópica, isto é, a ordenação argumentativa.

Por fim, a 9ª (nona) operação, abordada por Marcuschi (2005 [2001], p.86-87), se enquadra como uma operação voltada à eliminação/supressão de itens lexicais. As ações de resumir e de transformar são tidas como atitudes retextualizadoras. A nosso ver, em corroboração com o que explana o autor em tela, as ações de resumir e de transformar não dizem respeito, nesse caso específico, às atividades que contam com procedimentos de paráfrase (quer por resumo, quer por expansão), tendo em vista que esse procedimento textual visa a uma compreensão do enunciado disposto na fala para uma conseqüente transformação na escrita; o que muitas vezes se mostra como ideologizável. No caso da operação 9 (nove), o resumo e a transformação se dão pela eliminação dos recursos típicos da oralidade, tais como: as hesitações, os marcadores conversacionais; correções das formas sincopadas e de aglutinações morfológicas (“nera”; “né”; “tá”, “comé”), entre outros; além de se aproximarem das operações que envolvem procedimentos de *idealização e reorganização* no que tange à morfologia [grifo nosso].

Com efeito, ao se empreender uma condensação dos elementos prosódicos que visam a uma regularização linguística na escrita, pode haver uma diminuição no volume de linguagem disposto. Essa operação é considerada como uma atividade retextualizadora quando não “infringe” a informação disposta para a transformação do texto-base (oral) no texto-alvo (escrito). No entanto, há de se reconhecer que qualquer mudança ocorrida durante esse processo de transposição, sob o ponto de vista da forma, está ligada aos objetivos intencionados pelo retextualizador.

Pode-se perceber durante o processo de eliminação, em detrimento do atendimento a determinados objetivos – sobretudo àqueles que se ligam uma perspectiva de manutenção da norma culta da língua –, uma visão preconceituosa linguisticamente por parte do retextualizador, visto que, em alguns casos, não há somente uma eliminação de recursos da oralidade, mas uma transformação significativa no estilo do texto retextualizado.

Diante do que foi abordado ao longo da seção 1.5, deste capítulo I, entendemos que a questão da Retextualização é um campo de investigação promissor, já que tem como propósito entender como se dão as relações entre as modalidades e os gêneros.

Em suma, evidenciamos que as práticas de *Retextualização* se dão constantemente em nosso dia a dia, mesmo quando não temos noção acerca desse processo. Imbuídos nessa acepção, defendemos a necessidade de se empreender esforços para o tratamento dessa temática, extremamente fecunda às investigações sobre os processos de transposição de uma modalidade a outra, bem como de um gênero a outro, em contextos de sala de aula. Além disso, acreditamos na significativa relevância de se resgatar o percurso da oralidade nos estudos de língua(gem), uma vez que se percebeu que a cultura escrita, por muito tempo, teve (e ainda tem) um lugar privilegiado nas investigações/nos estudos sobre língua(gem). É diante desse debate que posicionamo-nos favoráveis a discussões que permitam que a oralidade não seja tão somente concebida no plano da variação, mas, sobretudo, como modalidade proveniente do processo interacional de sujeitos linguístico e sociodiscursivamente situados.

O próximo capítulo, isto é, o capítulo II, se volta à problematização de algumas das ideologias presentes no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, principalmente nos contextos públicos de ensino. Com efeito, serão contempladas abordagens sociológicas com vistas ao entendimento de algumas das formas de capital cultural/linguístico (BOURDIEU; PASSERON, 2011) subjacentes às diversas exigências do contexto escolar, em especial, nas aulas de Língua Portuguesa, como uma espécie de violência simbólica. Além disso, discussões voltadas ao estatuto do componente curricular Língua Portuguesa no contexto brasileiro de ensino; ao ensino das modalidades oral e escrita e suas respectivas perspectivas integram o arcabouço teórico de nossa investigação.



## 2 AS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS SUAS MODALIDADES – ORAL E ESCRITA

Neste capítulo II, que se volta ao tratamento das práticas de ensino de Língua Portuguesa nas modalidades oral e escrita, abordaremos, a princípio, algumas das práticas de ensino circulantes no contexto escolar, trazendo alguns dos pressupostos teóricos que tratam da escola como um espaço que reforça e, por vezes, consolida a desigualdade entre grupos e classes sociais, principalmente no que concerne à língua(gem), como uma espécie de *capital*<sup>17</sup>. Seguidamente, será apresentada a evolução histórica do componente disciplina Língua Portuguesa, a fim de compreendermos o percurso para o firmamento de tal disciplina como componente curricular na escola básica. Dando continuidade à discussão, trataremos da retórica no ensino de Língua Portuguesa, a partir de uma perspectiva em que se defendia que esse estudo proporcionava aos sujeitos um melhor desenvolvimento em suas produções escritas; convocando pontos de vista da Semântica e da Estilística.

Por fim, abrimos uma discussão acerca do tratamento despendido ao ensino das duas modalidades de uso da língua. A oralidade será abordada, nesta discussão, como uma modalidade quase “esquecida” nas práticas de ensino de Língua Portuguesa nas escolas, mas que julgamos tão necessária quanto às práticas que visam ao desenvolvimento da produção escrita. Por sua vez, a escrita é tratada a partir de pontos de vista sociocultural e linguístico, com o intuito de se entender essa modalidade em seu processo constitutivo, e não apenas como um mero produto.

### 2.1 As práticas de ensino: algumas ideologias circulantes no contexto escolar

A democratização da escola pública, entre meados da década de 1960 e início dos anos de 1970, trouxe alguns questionamentos, que se tornaram presentes entre vários pesquisadores, como: sociólogos, antropólogos, linguistas e estudiosos da educação em linhas gerais. Tais questionamentos vinham revestidos de tamanha

---

<sup>17</sup> - Antecipadamente, salientamos que não estamos defendendo, neste trabalho, a teoria determinista da Reprodução, de Bourdieu (2011); mas um entendimento que o ensino consistente da língua(gem), em contextos formais – a exemplo da escola, como uma importante agência de letramento –, pode fornecer mecanismos para que os sujeitos atuem socialmente de forma mais ampla em suas práticas linguageiras, sobretudo no que diz respeito ao uso consciente da argumentação.

curiosidade no que dizia respeito ao entendimento sobre a quantidade elevada de alunos que sequer chegavam a concluir o ensino fundamental e que eram vítimas, nesse processo de fracasso escolar, do Sistema, já que muitos deles chegavam a ser reprovados logo no início do seu processo de escolarização, isto é, nas séries iniciais do ensino fundamental (Cf.SOARES, 1986, p.8-9).

Estudiosos de variadas correntes epistemológicas empreenderam esforços a fim de dar subsídios teóricos explicativos acerca do problema do fracasso escolar em contextos públicos de ensino, cujas repercussões, há de se salientar, podemos presenciar ainda na atualidade, tanto no âmbito acadêmico-científico quanto no escolar. A seguir, intentamos discorrer, sumariamente, sobre algumas dessas discussões.

Iniciemos pela chamada **ideologia do dom**, que é ancorada na Psicologia, cujo maior mote visa à explicação da capacidade individual cognitiva. Dessa forma, a sua defesa parte do pressuposto que

[...] não seria a escola a responsável pelo fracasso do aluno; a causa estaria na ausência, neste, de condições básicas para a aprendizagem, condições que só ocorreriam na presença de determinadas características indispensáveis ao bom aproveitamento daquilo que a escola oferece (SOARES, 1986, p.10).

Nessa vertente, percebe-se, depois de inúmeros debates e refutações, que a centralidade da discussão visa tratar do *déficit* cognitivo que o sujeito traz com base em seu meio social, cultural e econômico. Nessa corrente, segundo os seus defensores, reside a explicação para os casos do fracasso escolar; isto é, alega-se que a falta de estímulo, advindo principalmente da família e do meio sociocultural, proporciona uma deficiência cultural. Essa também é disseminada como *ideologia da deficiência cultural*, tratada por Basil Bernstein, no início de suas produções acadêmicas, em meados da década de 1960 (Cf.SOARES, 1986; MARCUSCHI, 1975).

Com efeito, a ideologia do dom traz, em sua base, discussões de culpabilização do sujeito que não atende aos propósitos da instituição escolar. Nessa vertente, uma patologização da pobreza, ou seja, uma espécie de profecia que se cumpre, uma vez que considera que o meio em que vivem esses sujeitos, economicamente desfavorecidos, apresenta uma série de fatores que lhes impede o desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, levar-lhes-iam ao fracasso escolar.

A **ideologia das diferenças culturais**, que é alicerçada na Antropologia, visa ao combate do paradigma da diferença como deficiência, ou seja, a princípio, teve como intuito um combate direto à ideologia do dom, oriunda da Psicologia. Os pressupostos residentes nesses estudos, de base antropológica, se apoiam em abordagens socioculturais e sociolinguísticas.

O combate da ideologia das diferenças culturais se deu em razão da *hipótese do déficit linguístico*, cuja abordagem se detinha a uma visão de cunho mais estruturalista no tocante ao ensino de língua(gem), cujo mote discursivo se volta ao enobrecimento da norma culta da língua. Nessa hipótese, advoga-se que os sujeitos que vivem em camadas populares recebem menos estímulos e, com isso, é afetado o desenvolvimento de sua linguagem, que se apresenta de modo lacônico, monossilábico e, por vezes, incompreensível (SOARES, 1986, p.20-21).

Bernstein (apud SOARES, 1986, p.29), no início dos anos sessenta, no campo da Antropologia, já debatia acerca da privação cultural a que eram submetidos alguns grupos sociais e que, nesse caso, refletia diretamente na linguagem. Para esse autor, os grupos que gozavam de determinados estímulos, advindos das suas condições socioeconômicas, utilizavam um código de língua mais elaborado – o *código elaborado*; enquanto que os outros, os de grupos desfavorecidos, usavam um código estrito em sua comunicação/interação – o *código restrito* (MARCUSCHI, 1975). Entra em cena, a fim de sanar tais “deficiências”, a Educação Compensatória<sup>18</sup>, que visou (e ainda visa, infelizmente, até os dias atuais) sanar *déficits* culturais, sociais e linguísticos dos alunos advindos de classes trabalhadoras, por considerar os problemas por eles trazidos do seu meio social como entraves à aprendizagem.

Com base nisso, após inúmeras discussões levantadas por sociólogos e, principalmente, por psicólogos acerca da desmitificação de que diferença não pode ser encarada como deficiência é que se pôde perceber o relevante papel da escola nessa vertente de discussão, sobretudo, no combate a toda e qualquer forma de discriminação. No campo da Linguística, destacam-se estudos de base sociolinguística, precedidos por William Labov, linguista norte-americano, cujas

---

<sup>18</sup> - A Educação Compensatória surge durante a Revolução Industrial, final do século XIX e início do século XX, como uma forma de sanar/compensar as “deficiências” apresentadas por sujeitos, geralmente de classes socioeconomicamente desfavorecidas, em processos de aprendizagem, na perspectiva de inseri-los posteriormente no mundo do trabalho, promovendo-lhes, lamentavelmente nessa lógica discriminatória, a sua ascensão social.

pesquisas etnográficas lhe conferiram reconhecimento no cenário internacional no que tange à diferença não como deficiência. A questão trazida à luz da teoria da deficiência linguística se centrava na discussão que os sujeitos de guetos, ou de comunidades desfavorecidas economicamente, passavam por certa “privação linguística”, já que os seus estímulos eram poucos e ineficazes no trato com a linguagem, sobretudo, em situações de formalidade. Tal discussão versava sobre a defesa de que os sujeitos inseridos nesse contexto detinham uma linguagem agramatical; o que fora refutado por Labov, a partir da seguinte constatação:

[...] as crianças dos guetos, isto é, pertencentes às classes socialmente desfavorecidas, dispõem de um vocabulário básico exatamente igual ao de qualquer outra criança, dominam dialetos que são sistemas linguísticos perfeitamente estruturados, possuem a mesma capacidade para a aprendizagem conceitual e para o pensamento lógico (LABOV apud SOARES, 1986, p.45).

Dessa maneira, a solução proposta para o trabalho com vistas a essas diferenças, tão debatida por Labov, seria que a escola trabalhasse com o propósito de se atingir certo bidialetalismo linguístico, isto é, que as diferenças fossem consideradas; mas que a escola, como instituição formal de ensino, apresentasse aos seus alunos a língua padrão e fizesse com que entendessem os seus registros e usos em situações variadas (Cf.SOARES, 1986, p.48-51).

### **2.1.1 Bourdieu e a economia das trocas simbólicas/linguísticas**

Dentre os empreendimentos investigativos de Pierre Bourdieu, sociólogo francês, com formação em Filosofia, os que são julgados como centrais são: “as culturas e as práticas sociais, com seus mecanismos de produção e manutenção, bem como as relações de força e a produção simbólica existentes em cada campo na luta por poder e reconhecimento [...]”, nos dizeres de Gonçalves (2010, p.37). Nesse sentido, Bourdieu (2011) empreendeu esforços, com base em pesquisas de cunho etnográfico, realizadas no contexto educacional público da França, para debater a *reprodução* a que é submetida a escola na condução de suas práticas pedagógicas, como uma espécie de jogo de forças entre dominantes e dominados; assegurando que os primeiros sejam tidos como os agentes que legitimam as políticas de condução dos sistemas de ensino [grifo nosso].

Tomando como base Bourdieu e Passeron (2011), que são, possivelmente, os mais conhecidos e importantes sociólogos entre os que fazem a crítica das relações entre escola e sociedade, Soares (1986) aborda que:

[...] a função da escola tem sido precisamente esta: manter e perpetuar a estrutura social, suas desigualdades e os privilégios que confere a uns em prejuízo de outros, e não, como se apregoa, promover a igualdade social e a superação das discriminações e da marginalização. Para esses sociólogos, a escola exerce um poder de *violência simbólica*, isto é, de imposição, às classes dominadas, da cultura – aí incluída a linguagem – das classes dominantes, apresentadas como a cultura e a linguagem *legítimas*: a escola converte a cultura e a linguagem dos grupos dominantes em saber escolar *legítimo* e impõe esse saber aos grupos dominados. Reforça-se, assim, a dominação que determinados grupos exercem sobre outros, e perpetua-se a marginalização (p. 54) [grifo da autora].

Quanto à conceituação de violência simbólica, consoante Bourdieu e Passeron (2011), entendemos que os sistemas escolares visam a certa inculcação cultural; só que essa cultura é socialmente distribuída de forma desigual, pois tal inculcação se dá pelo reconhecimento do que é dado como a cultura legítima, o que, em sua universalidade, é aquela que se presta ao privilégio daqueles que possuem essa cultura, ou seja, o grupo dominador. O próprio Bourdieu (2011), baseado em seus trabalhos empíricos, revela a sua surpresa em relação à descoberta do extraordinário grau de fascínio que a cultura dominante exerce sobre aqueles que não a possuem.

Ainda nesse sentido, na obra que trata da *Reprodução*, de Bourdieu e Passeron (2011), podemos perceber que os conceitos que mais são enfatizados e, em certa medida, se tornam circulares ao longo da obra, dizem respeito às ideias de *habitus*, *capital cultural*, *social e linguístico* e *violência simbólica* – esta última já explanada anteriormente. Compreendamos, sumariamente, as duas primeiras ideias dispostas por esses autores (2011):

- **Habitus:** trata-se do estabelecimento promovido entre determinados grupos sociais, a exemplo da família, da escola e de suas relações com a sociedade. O *habitus* toma como propósito o entendimento de como a família leva à escola as suas contribuições de existência, de pertencimento a determinados campos ou espaços sociais. Na verdade, a segunda (a escola), muitas vezes (ou quase majoritariamente), exerce uma violência simbólica em seus alunos quando

não considera o meio em que vivem; bem como ao impor a cultura do dominador. A linguagem, nesse sentido, é vista como uma espécie de capital, cuja propagação de acesso pelos dominados seria condição imprescindível àqueles que buscam a sua ascensão social.

Há de se salientar que, em meio às exigências que são postas pela escola, aos poucos sujeitos que a ela se adequam, há conferência de méritos a fim de que os demais percebam que quando se quer chegar a determinados patamares não importam as condições culturais, sociais e econômicas. Ou seja, não importa o *habitus* de cada indivíduo, isto é, a sua origem e interação sociocultural extra-ambiente escolar. Isso reforça a ideia de violência simbólica de que trata Bourdieu (2011).

- **Capital cultural, social e linguístico:** trata-se daquilo que, em especial, a escola tenta inculcar em seus alunos, isto é, as condições determinadas pelo dominador, uma espécie de mercadoria, de capital. A questão cultural é um fator de exclusão ao considerar que a cultura legitimada precisa ser aprendida; e, com efeito, a sua apropriação representa, para a escola, uma adequação aos ditames estabelecidos pelo grupo legitimador/dominador. No âmbito linguístico, a apropriação da norma culta/padrão da língua é tida como um *capital*.

Desse modo, o ato linguístico não é, simplesmente, um ato de codificação e de decodificação; é, fundamentalmente, uma relação de força simbólica. Nos dizeres de Soares (1986, p.56),

Ora, tal como há uma economia das trocas materiais – uma ciência dos fenômenos relativos à produção, distribuição, acumulação e consumo dos bens materiais – há, também, segundo Bourdieu, uma *economia das trocas simbólicas*, e, portanto, uma *economia de trocas linguísticas* [grifo da autora].

Segundo Bourdieu (2011), uma competência [referindo-se à competência linguística de que trata Chomsky] somente tem valor quando existe um mercado para ela. Daí, o conceito de **capital linguístico**. Nesse sentido,

As características linguísticas que correspondem às posições econômicas e sociais privilegiadas ganham legitimidade, e assim se desenvolve o reconhecimento de uma *linguagem legítima*, que se converte em *capital linguístico*, permitindo a obtenção de *lucro* por aqueles que o detêm (SOARES, 1986, p.57) [grifo da autora].

Por conseguinte, o privilégio de que goza a modalidade escrita na sobreposição da oral representa certa violência simbólica no contexto escolar, visto que o trabalho com a primeira, quase que exclusivo, visa ao atendimento dos padrões circulantes numa sociedade que prima mais pelo registro formal, e que se dá, para muitos, quase que exclusivamente na modalidade escrita.

Dessa forma, como a escola não pertence ao exterior, ou seja, não está no lugar onde surgem os conflitos voltados à sustentação das desigualdades e de asseveração dos grupos socioeconomicamente favorecidos, segundo essa perspectiva de Bourdieu (2011), a solução não estaria nela, e sim na sociedade, em sua estrutura social – reforçadora de discriminações e de desigualdades sociais e econômicas –, para que assim possa garantir igualdade de condições no rendimento de todos aqueles que buscam a escola como forma de ascensão social.

Em relação à questão posta por Bourdieu acerca do capital linguístico, a escola, segundo esses pressupostos teóricos, é vista como impotente, pois

[...] os grupos sociais são vistos não como um *continuum*, mas divididos em classes antagônicas, discriminados econômica e socialmente pelo modo de produção capitalista; nessa perspectiva, a estrutura social capitalista é que é responsável pelas desigualdades na distribuição da riqueza e dos privilégios, e, para que se mantenha, é necessário que essa distribuição desigual seja preservada e reproduzida (SOARES, 1986, p.71).

Compreendemos que uma provável solução para uma mudança significativa no contexto escolar, e nas questões envoltas à linguagem – que causam discriminação e fracasso escolar –, estaria numa proposta de escola transformadora, isto é, progressista, em que se possa garantir aos filhos da classe trabalhadora, aos jovens e adultos, mecanismos para a sua efetiva participação na transformação social. Uma escola que tenha como intuito o combate às desigualdades sociais e econômicas, por meio de um ensino de Língua Portuguesa empoderador, na consideração de que tal façanha certamente se dá ao assumir esse processo como um ato, sobretudo, político. Aliamo-nos, nessa acepção, a Soares (1986, p.79) ao tratar que “[...] para o ensino da língua, é fundamental que a escola e os professores compreendam que ensinar por *meio da língua* e, principalmente, ensinar a *língua* são tarefas não só técnicas, mas também *políticas*” [grifo da autora].

## 2.2 A evolução histórica do componente curricular Língua Portuguesa

Há de se resgatar que os componentes curriculares, em linhas gerais, surgiram como forma de escolarização do conhecimento para educar e formar por meio desse processo. Destarte, o conceito de escola está ligado à instituição de saberes escolares.

Nas palavras de Petitat (apud SOARES, 2002), a diferença fundamental entre o aprendizado corporativo medieval e o aprendizado escolar que se difundiu no mundo ocidental a partir, sobretudo, do século XVI foi “uma revolução dos espaços de ensino, pela substituição dos locais dispersos mantidos por professores ‘independentes’ por um prédio único abrigando várias salas de aula”. Outra inovação foi o *tempo* de ensino: “Uma vez que os alunos encerrados num grande espaço, a ideia de sistematizar o seu *tempo* iria se desenvolver” [grifo da autora]. Como consequência desse modelo, tivemos o resultado numa gradação sistemática e na divisão denominada de matérias (Cf. SOARES, 2002, p.156). Eis, a partir dessa perspectiva, que surgem os graus escolares, as séries, as classes, o *currículum* (ou currículo), as matérias e disciplinas – assim chamadas à época –, os programas; enfim, aquilo que constitui até hoje a essência da escola.

O conhecimento escolar é burocrático, transfigurado em currículo, pela escolha de áreas de conhecimento consideradas educativas e formadoras; e em disciplinas, pela seleção e, conseqüente, exclusão de conteúdos em cada uma dessas áreas; pela ordenação e sequenciação desses conteúdos, processo através do qual se instituem e se constituem os *saberes escolares* (SOARES, 2002).

Dessa forma, à medida que discutimos a escola, enquanto entidade burocrática, podem vir à tona alguns questionamentos pertinentes às escolhas das disciplinas na concepção de saberes docentes. As respostas a esses possíveis questionamentos somente poderão ser dadas a partir de uma perspectiva histórica, no desvelar do surgimento de cada disciplina escolar e seu processo de transformação ao longo do tempo. O objetivo desse enfoque é que se recupere o processo de instituição e constituição de certos conteúdos em componente curricular, na identificação e compreensão de sua evolução. Diante desse marco situacional, enfocamos o componente curricular Língua Portuguesa no contexto brasileiro.



### 2.2.1 A história do componente curricular Português

Há de se considerar a familiarização que temos com o componente curricular Língua Portuguesa ou Português atualmente; no entanto, nos surpreendemos quando sabemos que a sua inclusão no currículo escolar se deu de forma tardia, ou seja, esse feito somente aconteceu nas últimas décadas do século XIX, já no fim do Império. Convém salientar a ausência desse componente não somente no currículo escolar, antes da sua institucionalização, mas também no próprio intercuro social.

No Brasil Colonial, viviam três línguas: tinha-se o Português trazido pelo colonizador, que posteriormente se codificou como língua geral, pois recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro (advindas de um mesmo tronco o *tupi*, que possibilitou que se condensassem em língua comum); o Latim era a terceira língua, já que nele se fundava o ensino jesuítico, quer em caráter secundário ou superior. Para comunicação entre os portugueses e os indígenas prevalecia a língua geral, até mesmo para a evangelização, a catequese. Essa língua, por sua vez, foi sistematizada pelos jesuítas, particularmente, José de Anchieta, em sua *Arte da gramática da língua mais usada na costa do Brasil* (SOARES, 2002, p.157-158). Foi a língua geral, quase sempre, a língua dos filhos dos colonizadores e dos jesuítas.

Em meados do século XVII, Padre Antônio Vieira afirmava, em relação à população de São Paulo, que as famílias dos portugueses e índios de São Paulo estavam tão ligadas, à época, umas às outras que as mulheres e os filhos se criavam mística e domesticamente e a língua que nas ditas famílias se falava era a dos índios; enquanto que a Língua Portuguesa os meninos haviam de ir aprender na escola. Na verdade, os poucos privilegiados que iam à escola era para aprender o Português, que não era ainda componente curricular, mas mero instrumento para alfabetização.

Até meados do século XVIII, quando ocorreu a Reforma de Estudos implantada em Portugal e em suas colônias pelo Marquês de Pombal, dominavam o ensino no Brasil os jesuítas e no seu ensino pedagógico não havia espaço para o vernáculo (CUNHA apud SOARES, 2002, p.158). Da alfabetização passava-se para o Latim: no ensino secundário e no ensino superior estudava-se a gramática da língua latina e a retórica, aprendida essa em autores latinos, sobretudo Cícero; e,

naturalmente, a retórica em Aristóteles. Assim determinava o *Ratio Studiorum*, programa de estudos da Companhia de Jesus por ela implantado por todo o mundo. Não houve resistência quanto à determinação sobre a ausência da Língua Portuguesa no Currículo, pois parece facilmente ter sido assimilada; obedecida sem resistência desde o século XVI até a primeira metade do século XVIII. Esse modelo, voltado aos poucos privilegiados, se fundava na aprendizagem do latim e através dele, fugir à tradição dos sistemas pedagógicos de então e, com efeito, atribuir às línguas nacionais estatuto de disciplina curricular.

Outro aspecto a considerar é que a Língua Portuguesa não era a língua dominante no intercâmbio social, conseqüentemente não havendo razão, ou motivação, para instituí-la como disciplina curricular. Outro fato é que, embora a primeira gramática da Língua Portuguesa tenha sido publicada já em 1536 (a *Gramática* de Fernão de Oliveira), e várias gramáticas e ortografias tenham sido produzidas no correr do século XVII, o Português ainda não se constituía em área do conhecimento em condições de gerar uma disciplina curricular. Noutros termos, na análise de Soares (2002, p.159), não havia condições internas ao próprio conteúdo. Em suma, era de pouco valor como bem cultural, pois também não havia condições externas, ou seja, seu uso era apenas de caráter secundário no intercuro verbal; a precariedade de seu estatuto escrito, na insipiente sociedade brasileira, contribuiu para que o Português não adquirisse estatuto de disciplina/componente curricular.

Destarte, coube ao Marquês de Pombal, pelas reformas que implantou no ensino de Portugal e de suas colônias, nos anos 50, do século XVIII, intervir nas condições externas descritas; tornando obrigatório o uso da Língua Portuguesa no Brasil, proibindo o uso de quaisquer outras línguas, justificando ser uma máxima inalteravelmente praticada em todas as nações que conquistaram novos domínios: introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indispensável, e que por ele sejam viabilizados meios mais eficazes de desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes e de mostrar a experiência que, ao mesmo passo que se introduz neles o uso da língua do príncipe, que os conquistou, lhes radica também o afeto, a veneração e a obediência ao mesmo príncipe.

Soares (2002) adverte que:

[...] nesta conquista (no Brasil) se praticou pelo contrário, que só cuidavam os primeiros conquistadores estabelecer nela o uso da língua, que chamamos geral, invenção verdadeiramente abominável e diabólica, para que privados os índios de todos aqueles meios que os podiam civilizar permanecessem na rústica e bárbara sujeição, em que até agora se conservam, determina que um dos principais cuidados dos Diretores (será) estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa, não consentindo por modo algum que os Meninos e Meninas, que pertencerem às escolas, e todos aqueles índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas nações ou da chamada geral, mas unicamente da Portuguesa, na forma de S.M. tem recomendado em repetidas ordens, que até agora não se observaram, com total ruína espiritual e temporal do Estado (CUNHA apud SOARES, 2002, p. 159-160).

Houve, a partir dessa reforma, divergências. Entretanto, há de se reconhecer que as medidas impostas pelo Marquês de Pombal contribuíram significativamente para a consolidação da Língua Portuguesa no Brasil e para sua inclusão e valorização na escola. Convém salientar que antes dessa reforma já havia intenções do Português para além da alfabetização, encabeçadas por Luiz Antônio Verney, por meio da sua obra *O Verdadeiro Método de Estudar*, em 1746; é importante mencionar que a sua proposta se baseava em uma abordagem contrastiva da gramática do Português à gramática latina, que manteve sua posição de “componente curricular”.

A retórica também persistiu no período pós-jesuítico, conforme afirma Roberto de Oliveira Brandão ao discorrer sobre a sua importância: “Mesmo depois da expulsão dos jesuítas, em 1759, conservou-se praticamente intacto esse precoce condicionamento do aluno para a assimilação da retórica, seus valores e sua prática como fato social” (BRANDÃO apud SOARES, 2002, p.161). Desde a reforma pombalina até fins do século XIX, estudos relativos à língua se fizeram nestes dois conteúdos, que hoje denominaríamos de “componentes curriculares”: gramática e retórica. De forma mais genérica, esses conteúdos se estendem desde o século XVI ao XIX na área de estudos de língua(gem).

A Língua Portuguesa, até então considerada “vulgar”, deveria ser instrumento para aprender a língua latina. Em razão disso, o estudo da gramática da Língua Portuguesa é, nessas mesmas *instruções*, visto como apoio para aprendizagem da gramática latina.

Gradativamente, o latim perdeu seu uso e valor social, especificamente no século XX, quando terminou excluído do sistema educacional fundamental e médio, e, ocupando o seu posto, a gramática do Português foi se desvincilhando da gramática latina e ganhando sua autonomia. Dessa forma, os surgimentos das inúmeras gramáticas brasileiras contribuíram para este feito, ainda no século XIX. Diante disso, são criadas condições para a edição de obras de autores brasileiros que surgiram a partir do século XIX, e logo lançaram as várias gramáticas – sempre escritas por professores e dirigidas a professores e alunos – o que atestou a importância dos estudos de gramática na escola; mas também da progressiva constituição desse objeto – a língua como sistema – como uma área do conhecimento necessária ao empoderamento humano e social. Polêmicas as mais diversas surgiram sobre o ensino da língua brasileira, porém o ensino manteve-se firme durante todo o século XIX.

Para ilustração disso, Soares (2002) cita Houaiss (1985):

Um traço equívoco da política linguística adotada no Brasil e em Portugal durante um grande lapso de tempo (de 1820 [digamos] a 1920 [digamos]) foi um ensino da língua que postulava uma modalidade única do português – com uma gramática única e uma “luta” acirrada contra as variações até de pronúncia (HOUAISS apud SOARES, 2002, p. 162).

É, nesse cenário, em que a gramática se instalou – e se consolidou – à época, com uma perspectiva exclusivamente prescritiva/normativa, com base em autores clássicos, que as práticas de ensino de Língua Portuguesa contavam também com o estatuto da retórica a fim de se voltar, exclusivamente, ao *bem escrever* [grifo nosso]. Nesse sentido, a retórica também persistiu como componente curricular do século XVI ao século XIX. A diferença é que, estudada no sistema jesuítico, exclusivamente em autores latinos e para fins eclesiásticos, passa ser progressivamente apropriada também em autores da Língua Portuguesa, embora considerando os autores latinos como protótipos da área; e já não mais apenas para fins eclesiásticos, mas também para a prática social. É, nesse sentido, que na próxima seção trazemos o estatuto da retórica como componente curricular no ensino de Língua Portuguesa.

### **2.3 O estatuto da retórica no ensino de Língua Portuguesa**

Há de se reconhecer que, inicialmente, a retórica – preceitos relativos à arte de falar bem, à arte de elaboração dos discursos, à arte de elocução – incluía também a poética, ou seja, a concepção de estudos se dava a partir da Literatura ou da Teoria Literária, como chamamos atualmente; posteriormente, a poética desprende-se da retórica, tornando-se um componente curricular independente. Brandão (apud SOARES, 2002, p.163) mostra a importância da retórica no Brasil do século XIX, indicando e analisando os manuais de retórica e poética que então constituíam livros didáticos no ensino médio, e evidenciando o “lugar de destaque na sociedade brasileira do século passado” que tinha a oratória, que pressupunha os estudos de retórica.

Em 1837, foi criado no Rio de Janeiro o Colégio Pedro II, que se tornou, durante décadas, o modelo e padrão para o ensino secundário no Brasil, e o estudo da Língua Portuguesa foi incluído no currículo sob a forma das disciplinas retórica e poética, abrangendo esta à literatura. Curiosamente, só no ano seguinte, em 1838, o regulamento do Colégio passa a mencionar a gramática nacional como objeto de estudo (PFROMM NETO et al., apud SOARES, 2002, p.163). Testemunham a presença dessas disciplinas no currículo das escolas os livros didáticos publicados na segunda metade do século XIX: são gramáticas e manuais de retórica. Alguns dos autores foram os próprios professores do Colégio Pedro II.

Assim, retórica, poética e gramática eram, pois, as disciplinas nas quais se fundamentava o ensino da Língua Portuguesa até o fim do império; só então foram elas fundidas numa única disciplina que passou a se denominar Português<sup>19</sup>. Mesmo diante dessa fusão, a disciplina Português manteve-se, de certa forma, até os anos de 1940 do século XX, a tradição da gramática, da retórica e da poética. Na análise de Soares (2002), manteve-se do mesmo modo já que, até essa época, continuavam a integrar a escola os mesmos a quem a escola servia: “os filhos-família”, como denomina Houaiss (apud SOARES, 2002, p.164); ou seja, os grupos social e economicamente privilegiados.

A disciplina gramática persistiu para a aprendizagem sobre o sistema da língua, e persistiram a poética e a retórica sobre nova roupagem: à medida que a oratória foi perdendo seu lugar de destaque tanto no contexto eclesiástico quanto no

---

<sup>19</sup> - Convém salientar o interessante fato que somente em 1871 foi criado no país, por decreto imperial, o cargo de “professor de Português”. Segundo PFROMM NETO et alii (1974, p. 191), “vários estudiosos apontam esse decreto como o marco inicial do ensino oficial de língua vernácula.”

contexto social, a retórica e a poética foram assumindo o caráter de estudos estilísticos, tal como hoje os conhecemos, e foram se afastando sobre o preceito do *falar bem*, que não era uma exigência social, para substituí-los por preceitos sobre o *escrever bem*, já então exigência social [grifo nosso].

Nas cinco primeiras décadas do século XX, de dois diferentes e independentes manuais didáticos: as gramáticas e as coletâneas de textos demonstraram, embora a disciplina curricular se denominasse Português, a persistência embutida das disciplinas anteriores nelas, até mesmo com individualidade e autonomia. Foi intensificada, na primeira metade do século XX, a quantidade de exemplares impressos de gramáticas.

A apresentação de trechos de autores consagrados limitava-se às gramáticas, no início do século passado, não incluindo nada além deles; nem comentários ou explicações, sequer exercícios ou questionários. Cabia ao professor da época comentar e discutir questões para propor exercícios aos seus alunos. Cabe salientar que isso ocorria em uma época que não havia instâncias de formação do professor, pois as faculdades de filosofia, criadas com esse objetivo, somente surgiram nos anos de 1930. Na análise de Soares (2002, p.166), o professor de Português era, quase sempre, um estudioso da língua e de sua literatura, que se dedicava também ao ensino.

É a partir de 1950 que começa a ocorrer uma real modificação no conteúdo da disciplina Português. As condições sociais e conseqüentemente de acesso à escola são modificadas, exigindo adaptações e reformulações nessa instituição, o que acarretou mudança nas disciplinas curriculares. Essa mudança adveio da crescente onda de reivindicações do direito à escolarização pelas camadas populares, fazendo com que os gestores da época empreendessem a democratização da escola. Em detrimento de tais reivindicações, ocupavam as salas de aula já não somente os filhos da burguesia, mas também os filhos dos trabalhadores. Com a ampliação de vagas e a crescente demanda, ocorreu um recrutamento mais amplo, portanto, menos seletivo de professores, embora, esses já fossem oriundos da recém-criada Faculdade de Filosofia, cuja formação contemplava desde o estudo dos conteúdos de língua e de literatura à pedagogia e à didática.

Com base nisso, as condições escolares e pedagógicas, as necessidades e exigências culturais passaram a ser outras bem diferentes. É então que gramática e

texto, estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto; ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para aprendizagem da gramática [grifo nosso]. Nos anos de 1950 e 1960, do século XX, ou se estudava a gramática a partir do texto ou se estudava o texto com os instrumentos que a gramática oferecia. Os manuais didáticos também acompanhavam essa nova dimensão e começavam a contemplar em seus constructos: exercícios de vocabulário, de interpretação, de redação e de gramática.

Esclarecemos que a fusão gramática-texto se deu de forma progressiva, nesse período, como não poderia deixar de ser, se se considera que ela vinha alterar uma tradição que datava, na verdade, desde o sistema jesuítico. Nas aulas de Português, a partir da década de 1950, gramática e seleta de textos integravam um só livro; porém separados entre si, numa primeira metade a gramática, na outra metade a seleta de textos, denominada de antologia.

Na análise de Soares (2002, p.168), fusão seria, talvez, uma palavra pouco representativa do que, de fato, aconteceu nas décadas de 1950 e 1960, em que havia predominância da gramática em detrimento do texto; o que, na verdade, perdura até os dias de hoje. Isso se explicaria pelo tempo considerável que a gramática ocupou espaço nas aulas de Português, ou seja, desde a época do sistema jesuítico até as primeiras décadas do século XX, bem como pela lacuna deixada pela ausência das disciplinas: retórica e oratória; atualmente, buscando ser preenchida por “modernas” teorias da leitura e da produção de texto.

Nos anos de 1970 e nos primeiros anos da década de 1980, a disciplina Português – bem como todas as demais disciplinas curriculares – sofreu mudanças circunstanciais em atendimento à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 5.692/71. Podemos evidenciar que as mudanças anteriores se davam devido às adequações em meio às inquietações sociais; porém, esta foi uma mudança interventiva por conta do governo militar instaurado em 1964. A língua passou a ser considerada como instrumento para o desenvolvimento a serviço dessa ideologia: a denominação passou a ser *comunicação e expressão*, nas séries iniciais do então criado 1º grau, e *comunicação em língua portuguesa*, nas séries finais desse grau; só no 2º grau o foco em “comunicação” desaparece da denominação que, nesse grau, passa a ser *Língua portuguesa e literatura brasileira*. Na década de 1970,

surge, em decorrência da interface da língua à área dos meios eletrônicos de comunicação, a teoria da comunicação; sendo substituída a concepção de língua enquanto sistema, segundo os estudos gramaticais; e a concepção de língua como expressão estética, conforme prevaleceram inicialmente os estudos da retórica e da poética centradas em textos; para a concepção de língua como comunicação. Nesse sentido, a Pragmática ganhou espaço, visto que foi enaltecido o estudo sobre o *uso* da língua e não mais o estudo *sobre* a língua, tampouco *da* língua. Daí, surgiram inúmeros questionamentos sobre ensinar ou não ensinar gramática na escola fundamental; os textos já passaram a ser escolhidos não mais só por critérios de literariedade, mas também pelo uso social; noutros termos, pela sua intensidade nas práticas sociais, tais como: textos de jornais e de revistas, histórias em quadrinho, publicidade, humor etc., passando a “conviver” com os textos literários. Nesse viés, ampliou-se a concepção de leitura, como interpretação do texto verbal e não verbal; a comunicação oral, outrora valorizada nas aulas de oratória, passando a ser valorizada com vistas à comunicação no cotidiano.

Diante disso, pela primeira vez, surge a presença de atividades de enfoque da oralidade no cotidiano. Não obstante as ilustrações e coloridos dos livros didáticos, levando alguns críticos a caracterizá-los como “Uma Disneylândia pedagógica”, um “delírio iconográfico” (SOARES, 2002, p.170).

Na segunda metade dos anos de 1980, foram eliminadas as denominações *comunicação e expressão* e *comunicação em língua portuguesa* e recuperada a denominação *Português* para a disciplina dos currículos de ensino fundamental e médio, por meio de medida do então Conselho Federal de Educação, que respondeu aos constantes protestos da área educacional. Isso por conta de não mais ter espaço a concepção voltada ao contexto político e ideológico da época em que surgiram tais denominações. Convém salientar que outro grande divisor de águas à época, referimo-nos aqui, à segunda metade da década de 1980, era a efervescência das ciências linguísticas no campo do ensino de Língua Portuguesa. As ciências linguísticas foram inseridas nos currículos dos cursos de formação de professores a partir dos anos de 1960 – inicialmente a *linguística geral*, em seguida, a *sociolinguística*, ainda mais recentemente, a *psicolinguística*, a *pragmática*, a *linguística textual*, a *linguística aplicada*, a *análise do discurso*, entre outras (Cf.SOARES, 2002).



Com efeito, os anos de 1980 demarcam a inserção dessas ciências linguísticas no contexto escolar. Possivelmente pelo tempo considerável que se levou para a incorporação e, conseqüente, amadurecimento dessas ciências no ensino universitário e na pesquisa, com vistas à sua aplicação na escola em todos os níveis de ensino, é que se percebe a predominância ainda do ensino da gramática nas práticas de sala de aula de Língua Portuguesa (SOARES, 2002, p.170).

Convém mencionar que não apenas as ciências linguísticas vêm trazendo novas orientações para o componente curricular Português; áreas como: a história da leitura e da escrita, as práticas sociais de leitura e escrita, e os usos e funções da leitura e escrita, em diferentes grupos sociais, têm contribuído para entender o ensino de Língua Portuguesa em perspectivas históricas, sociológicas e antropológicas (CAVALCANTI, 2010).

Em suma, possivelmente são essas contribuições que melhor caracterizam o ensino de Língua Portuguesa na escola brasileira de hoje, embora percebamos que é um tempo muito recente – anos de 1980, de 1990 e início dos anos 2000, para analisar e avaliar o impacto de tão numerosas e variadas tendências linguísticas. Provavelmente, daqui a alguns anos, teremos uma visualização relativamente mais límpida sobre essa inserção e em que medida as influências das ciências linguísticas, sociológicas e antropológicas contribuíram no ensino de Português na escola nas décadas mencionadas à atual (SOARES, 2002, p. 174). Reconhecemos, igualmente, a grande contribuição dada pela presença dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1998) de Língua Portuguesa na escola; porém, há de se discutir a necessidade de alguns ajustes nos cursos de formação de professores; bem como uma avaliação mais sistematizada dos livros didáticos desse componente curricular. Discussões, nesse sentido, privilegiam aspectos de ordem histórica para entendimento do ensino que se apresenta em determinados contextos situacionais nas mais variadas escolas brasileiras, sobretudo as públicas; vislumbrando uma análise criteriosa da inserção do componente curricular Português em aversão à análise a-histórica e a-científica.

A seção que apresentaremos a seguir trata dos desdobramentos na inserção da modalidade oral no ensino de Língua Portuguesa. Há de se reiterar que, em razão da chegada de discussões oriundas das ciências linguísticas na escola, além

da necessidade social, a modalidade oral passa a ser uma tônica necessária às práticas investigativas, sobretudo na educação básica.

#### **2.4 O ensino da modalidade oral na escola – suas concepções e práticas pedagógicas**

Conforme tratamos ao longo do capítulo I desta tese, a modalidade oral possui suas peculiaridades; como também possui suas especificidades a modalidade escrita. A nosso ver, em corroboração com alguns teóricos da Linguística Textual (LT), a exemplo de Antunes (2003); Marcuschi (1997; 2005; 2008), dentre outros, o que a escola precisa fazer é dar a devida importância a cada uma das modalidades de uso da língua, fazendo com que os alunos reconheçam o valor de ambas em suas ações cotidianas, ou seja, em suas práticas sociais. Ao mesmo tempo, espera-se que, à medida que se estabeleça tal reconhecimento, haja uma desmitificação em relação à ideia equivocada que a linguagem formal é condição típica apenas da produção escrita, desmerecendo os variados usos, as condições de produção e os contextos diversos que dizem respeito à língua(gem), tanto em uma modalidade quanto em outra. É com esse intuito que inauguramos a presente seção de discussão, tendo em vista o tratamento dado a algumas práticas mais comuns no ensino da modalidade oral, sobretudo, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa.

Como bem sabemos, mesmo antes de o aluno chegar à escola, as modalidades de uso da língua – a oral e a escrita – já fazem parte do seu cotidiano. O que compete à escola, considerando esse conhecimento que é adquirido a partir das suas relações humanas, é criar situações para o uso adequado de uma e de outra modalidade, de forma alternada e/ou simultânea. Fávero, Andrade e Aquino (2014, p.14) nos alertam que: “O oral e o escrito se diferenciam por escolhas feitas pelo locutor/enunciador, determinadas pela adequação a cada modalidade em cada um dos gêneros textuais por meio dos quais elas se manifestam [...]”. Nesse viés, deverá haver um razoável entendimento quanto à composição de determinados gêneros orais e escritos, nas suas múltiplas esferas de circulação: didática, literária, publicitária, jornalística, entre outras.

Ao emprendermos tal discussão, corroboramos com Antunes (2003) ao debater que tal discriminação quanto ao tratamento da modalidade oral (nos dizeres

da autora, Língua Oral) possivelmente se dê em razão de a escola sempre privilegiar o ensino da modalidade escrita, por considerar que a oralidade era desordenada, caótica, não-planejada; com efeito, fazendo com que os alunos se tornassem apáticos, calados e inexpressivos em suas práticas linguageiras de oralidade. Obviamente, o espaço de privilégio exclusivo da escrita na escola, até bem pouco tempo atrás, se dava em decorrência do contexto sociocultural, político e ideológico da época, que visava à formação de sujeitos “tímidos” oralmente. Temos observado, mediante as nossas atuações e observações de sala de aula, que esse fato se confirma ainda atualmente, nos diversos contextos de ensino, da educação básica ao ensino superior, na medida em que são solicitadas demonstrações de pontos de vista, de fatos corriqueiros às temáticas de cunho mais científico, em que há uma dificuldade significativa quanto à elaboração das exposições orais por parte dos alunos.

Concordamos ainda com Antunes (2003, p.101) ao tratar que a oralidade também está sujeita aos princípios (parâmetros) da textualidade, ou seja, os elementos que julgamos como fatores de coesão (elementos reiterativos e conectores) também devem fazer parte do texto oral e carecem de ser ensinados em contextos de ensino a fim de que se perceba, principalmente na produção de alguns gêneros orais mais formais, a igualdade que se deve dar ao tratamento dessa modalidade em sala de aula; obviamente, salvaguardando as suas especificidades.

Antunes (2003) nos adverte que para se descobrir as regularidades do funcionamento interativo da língua, por meio do contato com textos orais e escritos, é necessário conduzir os alunos a práticas discursivas as mais diversas, respeitando-se as situações em que eles se inserem. Na análise da autora (2003), “A escola, como qualquer outra instituição social, reflete as condições gerais de vida da comunidade em que está inserida” (2003, p. 20). Ademais, a escola, por muito tempo, se ateu a aspectos de ordem gramatical desvinculados do social. Esse fato, certamente, é um dado relevante para compreender o porquê de alguns sujeitos terem tamanha dificuldade na produção de determinados gêneros textuais, majoritariamente, naqueles de predominância oral.

Dessa maneira, em relação à atenção que deve se voltar ao ensino da modalidade oral, Crescitelli e Reis (2014, p.29) admitem que:

[...] partimos do pressuposto de que o ensino que se pretende ser desse modo (democrático e de qualidade) deve conceber a fala como meio de respeitar a integridade da língua, já que esta se constitui pela oralidade e pela escrita e, portanto, é necessário dedicar ao ensino da oralidade o mesmo tratamento que é dado ao da escrita.

É bem verdade que a escola trabalhou (e, na maioria das vezes, continua trabalhando) em prol de um ensino quase exclusivo da escrita, em razão de uma sociedade que se mostrou, cada vez mais, grafocêntrica; e que, por conseguinte, negligenciou que as práticas sociais, inclusive a da escrita, dependem, em primeira instância, da oralidade. É, nessa mesma linha de pensamento, que trazemos Biber (1988 apud FÁVERO et al., 2007, p.11), ao asseverar que:

Certamente em termos de desenvolvimento humano, fala é o *status* primário. Culturalmente, os homens aprendem a falar antes de escrever e, individualmente, as crianças aprendem a falar antes de ler e escrever. Todas as crianças aprendem a falar (excluindo-se as patologias); muitas crianças não aprendem a ler e a escrever. **Todas as culturas fazem uso da comunicação oral; muitas línguas são ágrafas.** De uma perspectiva histórica e da teoria do desenvolvimento, a fala é claramente primária [grifo nosso].

Nesse sentido, defendemos que a modalidade oral é necessária ao ensino, não somente como forma de atendimento às orientações dispostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN/MEC, 1998), mas também porque se percebeu, com base em investigações de ordem linguística, o lugar que deve ser ocupado por essa modalidade nos espaços de ensino. Cabe ressaltar que se deve empreender um trabalho para além dos mecanismos interacionais da conversação (recursos prosódicos, respeito aos turnos de fala, grau de formalidade da fala, dentre outros), isto é, deve-se buscar considerar os aspectos constitutivos da modalidade oral na elaboração dos variados gêneros textuais.

Nessa mesma acepção, podemos considerar, bem como, aqueles fatores que são típicos (e exclusivos da) à modalidade oral, os denominados elementos não verbais, tais como: a entonação, as pausas, os gestos, as mímicas, entre outros, que também são tão caros à aprendizagem do processo de interação verbal. É, dessa forma, que aliamos-nos a Antunes (2003, p.101) ao tratar sobre a relevância de o professor, em suas atividades de sala de aula de Língua Portuguesa, ressaltar os pontos formais e funcionais no estabelecimento das “diferenças” entre os textos orais e os textos escritos.

Entendemos que um trabalho consistente com vistas à oralidade requer dos interlocutores uma atitude de compreensão, principalmente, em relação às suas funções no processo de interação, já que, possivelmente, uma melhor consciência sobre esses papéis assumidos implicará um melhor convívio social. Nesse viés, em práticas de sala de aula de Língua Portuguesa, compete ao professor levar a efeito atividades em que a língua em uso é observada pelos alunos. No entanto, há de se reconhecer, como bem trata Santos (2004), que muitos professores, sobretudo os de Língua Portuguesa, não estão preparados para o trabalho com a oralidade em sala de aula, uma vez que lhes falta certo embasamento teórico, dificultando a sua atuação técnico-pedagógica.

Razões diversas podem levar à compreensão sobre essa realidade, o que Santos (2004) prefere resumir em duas vertentes. Em primeira instância, temos os docentes que se graduaram recentemente, oriundos dos Cursos de Letras, mas que em sua formação inicial foram contempladas mais discussões pedagógicas do que propriamente linguísticas – o que torna a sua atuação técnico-pedagógica limitada. E em segunda instância, temos o grupo de docentes de formação há mais tempo e que, à época, não tiveram em sua formação-base os pressupostos linguísticos necessários a um trabalho mais pragmático que propriamente estrutural para o ensino de Língua Portuguesa. Compreendemos que tal fator dificulta, e muitas vezes impossibilita, o trabalho com a modalidade oral em contextos de ensino. Corroboramos com Santos (2004) ao defender que uma mudança dessa realidade carece, por parte das instâncias governamentais, de um investimento voltado à formação continuada a fim de suprir tais lacunas da formação inicial (base). Obviamente, não podemos deixar de considerar que existem diversas outras vertentes que compõem esse universo de limitações pelo qual passam os docentes da escola pública no contexto brasileiro.

Crescitelli e Reis (2014, p.33) abordam, mediante as suas escolhas investigativas, que ao se empreender um estudo sobre a oralidade em sala de aula deve-se partir de três perspectivas: a da observação e análise da oralidade – à luz dos estudos pragmáticos, em especial, da Análise da Conversação (AC); a do trabalho que parte da fala para se chegar à escrita, processo que pode ser realizado por meio de **Retextualização**; e, por fim, a do trabalho específico com a variação linguística; não descartando outras possibilidades no campo dos estudos de língua(gem). Com efeito, é no trabalho com atividades de Retextualização que já

não se pode mais pensar a modalidade oral e a escrita como invariantes. É preciso não perder de vista que, no interior dessas modalidades, há variações provocadas pelas condições de produção e pelo uso efetivo da linguagem [grifo nosso].

Nesse tocante, as autoras (2014) explanam que:

[...] Trata-se da **retextualização**, que consiste em transformar uma transcrição de um texto falado em texto escrito. É um procedimento que envolve compreensão e interpretação da forma e do conteúdo, uma vez que muitas sequências transcritas têm de ser eliminadas, como, por exemplo, as pausas, os marcadores conversacionais, os truncamentos das frases, as repetições, as correções, as paráfrases (ou parafraseamentos), entre outros recursos expressivos da oralidade (CRESCITELLI; REIS, 2014, p.34) [grifo nosso].

Desse modo, inferimos que a explanação das autoras em tela (2014) se remete às operações tratadas por Marcuschi (2005 [2001]), abordadas no capítulo I deste trabalho, em especial às atividades de idealização, compreendidas entre as operações de 1 (um) a 5 (cinco) do modelo das operações textuais-discursivas, na passagem do texto oral para o texto escrito.

A próxima seção dá continuidade às discussões voltadas aos aspectos inerentes a cada uma das modalidades de uso da língua, nesse caso, a modalidade escrita. Essa modalidade será tratada sob as perspectivas sociocultural e linguística no âmbito das práticas de ensino.

## **2.5 O ensino da modalidade escrita na escola – suas concepções e práticas pedagógicas**

Nesta seção, atender-nos-emos a alguns dos pressupostos norteadores ao ensino da modalidade escrita, bem como algumas de suas implicações, elucidando alguns gêneros que estabelecem a interface entre a oralidade e a escritura na vida em sociedade. Nesses termos, há de se considerar que a modalidade escrita deve ser tomada, neste contexto de discussão, como um processo, cuja análise se dá por meio de elementos linguístico-textuais e retórico-discursivos na construção de gêneros diversificados.

Nessa acepção, apresentamos a modalidade escrita em perspectivas sociocultural e linguística para, em seguida, debatermos algumas das concepções

de ensino, tomando como base a concepção interacionista de língua(gem), e suas implicações pedagógicas para o processamento linguístico.

### **2.5.1 A perspectiva sociocultural da escrita**

A prática da escrita está inserida diretamente no contexto sociocultural do sujeito. É interessante perceber que no ato da produção escrita, os sujeitos, com base nas suas redes de relações sociais, ativam o seu conhecimento linguístico e seu conhecimento de mundo, atribuindo-lhes valores, crenças e ideologias. Ou seja, todo sujeito interage verbalmente por meio de discursos em que a sua demarcação se consolida por meio de uma atitude linguística nas diversas práticas sociais cotidianas. Na análise de Gnerre (2009, p.06),

Somente uma parte dos integrantes das sociedades complexas, por exemplo, tem acesso a uma variedade “cultura” ou “padrão”, considerada geralmente “a língua”, e associada tipicamente a conteúdos de prestígio. A língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um “corpus” definido de valores, fixados na tradição escrita.

Nesse excerto, o autor (2009) nos faz perceber nitidamente a visão de supremacia da escrita, isto é, a modalidade escrita é tida como instrumento de poder; aqueles que a detêm se tornam empoderados socioculturalmente. Lamentavelmente, essa visão ainda circula nos variados contextos da vida em sociedade, aumentando a visão discriminatória voltada aos sujeitos que não foram possibilitados de sequer dar início ao seu processo de escolarização, como menores culturalmente.

Isento de caráter discriminatório, entendemos o desenvolvimento da linguagem na inter-relação da ascensão do sujeito como ser social, nos seus relacionamentos e na cooperação com outras pessoas. As abordagens que primam por uma melhor adequação da concepção de escrita levam em conta esses fatores. Bazerman (2007, p. 110) nos assegura que:

[...] pois aprender a escrever significa aprender a assumir uma presença ousada no mundo e entrar em complexas e sofisticadas relações com os outros, quer seja escrevendo relatórios contábeis,

saudações diplomáticas, matérias jornalísticas ou estudos sociológicos. O desenvolvimento dos estudantes como escritores é permeado de questões de identidade, afeto, alegria e de definição do seu lugar no mundo.

O autor citado (2007) nos mostra o desenvolvimento da linguagem e a sua relação à formação de *selves*<sup>20</sup> sociais comunicativos e ativos. A tradição pragmática americana, encabeçada por George Herbert Mead e John Dewey, via o desenvolvimento da linguagem e a interação social como cruciais na formação do *self*, ou seja, do eu (BAZERMAN, 2007).

Essa abordagem nos faz perceber a interlocução entre a sociologia e a psiquiatria, cuja base está no desenvolvimento da linguagem e no desenvolvimento social. Concepção essa que permite reconhecer em que medida a escrita se apoia sobre experiências profundamente pessoais do eu, ao mesmo tempo em que proporciona novas esferas em que o *self* pode se desenvolver em interação com os outros. Esses postulados foram difundidos nas teorias do sociólogo Sapir e do psiquiatra Harry Stack Sullivan, juntamente com demais sociólogos de Chicago<sup>21</sup>.

Nesse sentido, há de se reconhecer que, embora parcialmente dirigidas por imperativos biológicos, as complexas trajetórias de vida e as transformações do *self* são profundamente limitadas, moldadas e propiciadas pelas oportunidades do ambiente social, cultural, econômico e material de cada um. O dinâmico modelo de desenvolvimento de Sullivan dialoga com a noção de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1986) e com a noção de aprendizagem por expansão de Engestrom (1989) (apud BAZERMAN, 2007).

Diante disso, a linguagem assume o papel de principal ferramenta para uma ação reflexiva. A linguagem é um meio de organização da aprendizagem e do pensamento, conforme as teorias de Sullivan e de Vygotsky. Para Sullivan (apud BAZERMAN, 2007, p.116),

O modelo de desenvolvimento [...], de pessoas aprendendo a agir (em boa parte por meio da linguagem) no cumprimento de necessidades em relações interpessoais – dentro de condições socioculturais específicas e relacionamentos particulares – permite-

---

<sup>20</sup>- Os *selves* devem ser entendidos como fatores de empoderamento humano, cujas ocorrências se dão por meio de práticas de língua(gem) nas variadas atuações desse sujeito na vida em sociedade.

<sup>21</sup> Sullivan formou-se em 1937 no *Chicago College of Medicine and Surgery*, falecido precocemente, esse psiquiatra preocupou-se com o entorno social; isso fica evidente em sua obra póstuma *The fusion of Psychiatry and Social Science* (1964). Sua ampla reputação se deu aos sociólogos de Chicago devido à sua habilidade de comunicar-se com pacientes psicóticos.



os considerar o papel da linguagem e do desenvolvimento do letramento sem nos prendermos a formas culturais e históricas particulares, tomadas como sendo naturais.

Esse enfoque nos faz entender o desenvolvimento da linguagem e do letramento do sujeito com vistas aos fatores históricos e sociais, com base em sua experiência prévia e nas circunstâncias atuais do sistema comunicativo; bem como nas circunstâncias com que se está lidando.

Há de se atentar, conforme os postulados de Sullivan (apud BAZERMAN, 2007), que os sujeitos possuem *ansiedades* que os fazem travar, rejeitar ou se refugiar nas/das situações de escrita que lhes forem “propostas”. Destarte, o mencionado autor nos faz repensar o espaço ocupado pelas tensões da escrita em determinados contextos públicos em relação a outros. Nesse sentido, a prática da escrita é vista como uma ação sociocomunicativa de recompensas a partir da integração com outros como integrantes de projetos sociais (BAZERMAN, 2007).

Contemplada a perspectiva sociocultural em que se inscreve a modalidade escrita, o próximo item de discussão, o item 2.5.2, visa à abordagem da perspectiva linguística, associada aos pressupostos teóricos da Linguística Textual (LT), para o tratamento dessa modalidade. Nesse viés, contemplemo-lo.

### **2.5.2 A perspectiva linguística da escrita nos aportes da Linguística Textual**

Concebemos o entendimento do processo de produção escrita embasado em alguns dos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Textual (LT). Para tal, trataremos das suas tendências atuais, dando ênfase aos aspectos cognitivos no processamento textual/discursivo.

Em meados dos anos 1970, do século XX, houve indícios de uma abordagem diferenciada em relação aos estudos do texto, na busca de um modelo cognitivo de compreensão do discurso. Diante disso, a Psicologia Cognitiva, em especial na área da Inteligência Artificial, possibilitou uma interdisciplinaridade, cada vez mais crescente, com os estudos discursivos. Essa tendência se mostra, hodiernamente, consolidada com base na incorporação dos conceitos e noções dos mais variados tipos de memória: semântica, de longo prazo e de curto prazo, memória episódica, dentre outras nos estudos da cognição.

Ao entrarmos em contato com os mais variados gêneros textuais, acionamos os nossos conhecimentos prévios, cuja importância é inegável no processamento da compreensão textual/discursiva. Nesse viés, há um desdobramento desses conhecimentos em: linguístico, textual e de mundo; sendo que este último envolve o conhecimento enciclopédico e o conhecimento de assuntos, e de situações socioculturais. Com base em Fávero (1991), explicitamos os modelos referentes a esse conhecimento de mundo, cuja organização se dá em forma de *frames*, *scripts*, *cenários* e *planos* [grifo nosso].

Os *frames* são tratados como modelos globais que contêm o conhecimento equivalente sobre um conceito primário, ou seja, por meio de situações estereotipadas, recorrentes. Os *scripts* são planos estabilizados ou invocados com muita frequência para especificar os papéis dos participantes e as ações deles esperadas; por isso são convencionalizados e contêm, diferentemente dos planos, uma rotina preestabelecida. Os *cenários* se referem ao conhecimento de ambiente e situações específicas que ajudam o leitor/ouvinte e/ou produtor/locutor na interpretação ou criação do texto, conduzindo-o a identificar pistas que auxiliam na intermediação da situação retórica percebida. Para melhor definirmos *planos*, buscamos os conceitos em Koch e Travaglia (1989, p.65), que julgam como: “[...] modelos globais de acontecimentos e estados que conduzem a uma meta pretendida. Além de terem todos os elementos numa ordem previsível, levam a um fim desejado.”

A Linguística Textual surge no cenário dos estudos da linguagem para possibilitar um entendimento entre a comunicação linguística e a produção discursiva em geral, por não se darem em unidades isoladas, tais como: fonemas, morfemas ou palavras soltas, mas sim em unidades maiores, ou seja, por textos (MARCUSCHI, 2008). Portanto, corroboramos com esse autor (2008) no tratamento do texto como único material linguístico observável; noutros termos, há um fenômeno linguístico, de caráter enunciativo e não meramente formal, cuja análise se expande da frase à constituição da unidade de sentido. Há de se reconhecer que no início do surgimento da LT o foco era o desenvolvimento de uma gramática transfrástica – gramática do texto; porém com o amadurecimento das concepções, percebeu-se que tal concepção seria inadequada, ou mesmo impossível, visto que é relativamente incabível identificar um conjunto de regras para uma boa formação do texto escrito. O termo *gramática do texto* já não ocupa o mesmo espaço que outrora,

pois as discussões sobre texto enaltecem a importância da ultrapassagem da análise da mera unidade formal de componentes para a efetivação da sua criação.

Nesse sentido, a visão assumida é de forma holística, ou seja, no processo e não apenas no produto. Na visão de Marcuschi (2008), a LT deve prestar serviço fundamental na elaboração de exercícios de produção e de compreensão de textos, sobretudo os que circulam na esfera escolar, visto que o texto ativa estratégias, expectativas, conhecimentos linguísticos e não-linguísticos dos sujeitos leitores/produtores. Visualizamos algumas vertentes cujas posições são permeadas pela LT com uma perspectiva de trabalho que observa o funcionamento da língua, ou seja, uma atitude pragmática. Consoante a essa primeira perspectiva, temos a concepção de língua calcada nos processos sociocognitivos e não no produto; outro ponto a se observar é que a LT não se dedica ao estudo das propriedades gerais da língua, visto que demonstra aversão ao que faz a linguística clássica, pois não se limita ao campo de análise e da descrição formal da língua meramente. Na análise de Beaugrande (1997), a LT dedica-se a domínios mais flutuantes e dinâmicos, como a concatenação de enunciados, a produção de sentido, a pragmática, os processos de compreensão, as operações cognitivas, a diferença entre gêneros textuais, a inserção da linguagem em contextos, o aspecto social e o funcionamento discursivo da língua. Dessa forma, compreendemos essa teoria a partir da análise da enunciação (processo) e não meramente do enunciado (produto).

Convém salientar que embora a LT se apresente como algo diferente da análise literária, retórica e estilística, ela mantém fronteiras tênues com estas, pois assume um caráter interdisciplinar dentro da Linguística e que, para tal, conta com métodos e categorias das mais variadas procedências. Em suma, não se pode tratar a LT com um único olhar, sobretudo, para o seu manuseio em sala de aula nas mais diversas esferas ou nos mais variados segmentos, em especial, no ensino de Língua Portuguesa.

### **2.5.3 As concepções de escrita e ensino**

Reconhece-se o texto, diante dos estudos em voga da linguagem, não somente como categoria exclusiva da Linguística, mas também como algo que estabelece uma interface com a Psicologia, Sociologia e Antropologia, em ambas as modalidades. No viés psicológico, a linguagem é vista como forma de conhecimento

ou cognição – perspectiva cognitivista. No viés social, a linguagem assume o papel de instrumento de ação social, de interação do sujeito com o seu meio – perspectiva interacionista ou sociointeracionista. No viés antropológico, a linguagem é vista de forma a considerar a existência das várias culturas existentes em um mesmo contexto geográfico – perspectiva variacionista. Esses vieses se imbricam tanto no texto oral quanto no escrito, já que para nos comunicarmos buscamos vários tipos de conhecimento no estabelecimento da interação com outros sujeitos dentro de determinados contextos de atuação humana. Por isso, dizemos que a produção e a compreensão (recepção) textual envolvem fenômenos linguísticos, culturais e sociocognitivos.

### **2.5.3.1 Texto e discurso**

Para iniciarmos essa discussão nos apoiamos nas concepções postas por Foucault (1972), Kress (1989) e Fairclough (1992) (apud MEURER, 1997); e por Flower & Hayes (1981). Assim, entendemos que não vivemos como seres isolados, ou seja, cada sujeito é um agente social imerso numa rede de relações, cuja ocorrência de ações se dá em lugares de agrupamentos socioculturais específicos, parafraseando Kress (1989) (apud MEURER, 1997). Ao se inserir em sua rede de relações sociais, o sujeito entra em contato com os valores, os significados, as demandas, as proibições e até mesmo com as permissões do seu grupo ou do grupo pretendido. Portanto, reconhecemos que grande parte dessas interações se dá pelo uso da linguagem. A linguagem, via enunciação, é uma propriedade inerente à constituição humana e integra, nesse sentido, uma ação, como bem trata Benveniste (2005).

Nessa acepção, corroborando com Meurer (1997), podemos dizer que *discurso* é o conjunto de afirmações que, articuladas através da linguagem, expressam os valores e significados das diferentes instituições; e *texto* é a realização linguística na qual se manifesta o discurso. Bakhtin (2003) postula que inexistem texto sem discurso, tampouco discurso sem texto. Nesses entornos, cabe a ideologia, bem como a visão hegemônica de conceber o texto como exercício de poder de uns sujeitos perante os outros. Dessa forma, cada instituição tem os seus discursos de modo a entender a realidade calcada em suas crenças. A materialização disso se dá por meio de textos, já que nos comunicamos e

interagimos socialmente e, com efeito, o texto exerce a condição principal em relação à materialidade discursiva.

Segundo Bakhtin (2003), os sujeitos constroem discursos não através do uso da língua apenas, mas a partir da internalização de outros tipos de textos já existentes. Ao mencionarmos o autor, compreendemos, nessa mesma linha de pensamento, que tudo que alguém fala ou escreve possui um grau de intertextualidade ou de interdiscursividade com textos/discursos que já foram apresentados ao sujeito em ocasiões anteriores, pois toda forma de atuação humana, via linguagem, baseia-se na natureza do enunciado e na concepção de gêneros do discurso. Destarte, reconhecemos, tomando tal base epistemológica, que existe uma convencionalização quanto aos variados gêneros discursivos e suas tipologias, e que isso impede um uso aleatório para constituição linguístico-discursiva dos enunciados. Ou seja, há uma significativa consideração quanto ao conteúdo temático, à estrutura composicional e ao estilo, com base nos pressupostos bakhtinianos (2003). Por isso, dizemos que, ao escrever, o sujeito busca em sua produção uma adequação ao discurso institucionalizado da comunidade em que circula.

Ainda na consideração das abordagens de Meurer (1997), destacamos que as exigências solicitadas ao sujeito produtor levam em conta as formas, funções e os conteúdos específicos; carecendo, por parte do escritor/produtor, o domínio de um conjunto de exigências de caráter psico-sociolinguístico que precisa ser evidenciado durante o processo de produção. Diante disso, defendemos a necessidade de os sujeitos se apropriarem da forma composicional dos gêneros escritos, e também dos orais, sobretudo aqueles de caráter opinativo.

Na abertura do capítulo sobre a teoria do processo cognitivo de escrita, Flower & Hayes (1981) citam Aristóteles – na tradição retórica e na produção –, que vê o processo de produção como uma série de decisões e escolhas; mas os autores (1981) argumentam que não é tão fácil aceitar essa posição, a menos que o produtor esteja preparado para responder a questões, isto é, há certa divergência entre os critérios que comandam as escolhas e os guias e as decisões que os escritores/produtores fazem ao escrever.

Na visão dialógica da linguagem, há consideração do texto como sendo suscetível a mudanças, dados o seu dinamismo e as suas condições de produção e

de circulação. Bakhtin (2003, p.275) define os limites do enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva, asseverando que:

Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão [...].

Num panorama de perspectiva textual, Marcuschi (2008) define essa ação como *intertextualidade intergêneros*, pois é um fenômeno que ocorre quando um escritor produz um gênero num formato diferente do que é esperado, dependendo do propósito que tem em mente. Às vezes, obviamente, tal violação pode ser considerada como forma de conhecimento, ou de internalização, quanto às unidades composicionais do gênero proposto/exigido.

É com base no exposto que enfatizamos a relevância de se proporcionar situações autênticas de produtividade textual, ou seja, a proposta de produção com vistas à relação com a realidade psicossocial dos sujeitos produtores escreventes deve estar presente em seu objetivo maior. Consideremos que quando não se tem o que dizer, qualquer processo, roteiro ou técnica de ensino se torna insignificante no auxílio das produções textuais dos alunos. Desse modo, o estudo dos gêneros textuais possibilita que os estudantes da educação básica, e por extensão do ensino superior, adquiram habilidades linguístico-discursivas, retórico-argumentativas e comportamentais as mais diversas, para que possam usar o gênero a favor do propósito discursivo em voga.

É com o intuito de vermos o ensino direcionado de gêneros textuais nas práticas de sala de aula que enfatizamos a necessária atenção desse tratamento em aulas de Língua Portuguesa. Tal perspectiva toma como base os sujeitos envolvidos nas diversas práticas sociais, cuja apropriação dos aspectos constitutivos dos diferentes textos advém do trânsito nas variadas, e inúmeras, esferas de atuação humana, como bem trata Cavalcanti (2010).

Antunes (2003) nos alerta que para se descobrir as regularidades do funcionamento interativo da língua, por meio do contato com textos orais e escritos –

autênticos –, faz-se necessário levar os alunos a práticas discursivas as mais diversas, de acordo com as situações em que estão inseridos.

### 3 O ESTUDO DA ARGUMENTAÇÃO

Neste capítulo, trazemos a discussão sobre a argumentação como uma atividade linguístico-textual e retórico-discursiva. Para tal empreendimento, elevamos os estudos da argumentação que a consideram como fator imprescindível ao empoderamento humano, por meio de práticas de língua(gem), nos âmbitos da Argumentação Retórica, Dialética, Lógica e da Argumentação na Língua. Primeiramente, discorreremos sobre os limites e as aproximações entre os termos convencer e persuadir. Em seguida, são contempladas abordagens da Retórica Clássica, bem como os enfoques dados à Nova Retórica, com o propósito de enaltecer aspectos relevantes à constituição dos gêneros textuais de teor argumentativo, que no caso de nosso objeto de investigação se atêm ao Artigo de Opinião e à Exposição Oral de ponto de vista. Em terceiro plano, fazemos um esboço sobre a Teoria da Argumentação na Língua (TAL) – originada dos linguistas franceses Anscombre e Ducrot (1983) –, cuja defesa se assenta no tratamento da língua(gem) como predicado linguístico relevante à argumentação; para, por fim, tratarmos do conceito de articuladores textuais e de operadores argumentativos – marcadores discursivos e lógicos; além da noção de advérbios modalizadores.

#### **3.1 A argumentação como atividade essencialmente pertencente à linguagem humana**

Ao se empreender uma busca etimológica no meio popular sobre o que significa o termo argumentar, perceber-se-á que os conceitos, embora diversificados, chegam a se aproximar. O termo argumentar, no senso comum, adquiriu, desde a época dos sofistas na Grécia Antiga, uma configuração mais negativa que positiva. Isto é, a pessoa que argumenta era (e ainda é), por vezes, considerada como causadora de confusões e dissensões, sendo capaz de causar problemas e “perturbar” a paz imperante nos diversos segmentos da sociedade. Tomado por esse ponto de vista, argumentar, seria desrespeitar, ameaçar o bem-estar da família, da sociedade; seria vencer alguém e forçá-lo a submeter-se à sua vontade.

Há algumas décadas, os pais exerciam autoridade irrestrita sobre os filhos, mesmo que esses fossem maiores de idade. Os filhos não tinham o direito de



argumentar, de mostrar seu ponto de vista. Pelo contrário, tinham de aceitar suas imposições, quer estivessem certos ou errados. Nesses termos, reconhecemos que a mencionada atitude configurava autoritarismo e estava, de certa forma, ligada ao contexto cultural da época; mas não podemos desconhecer o fato (presente até hoje) que se tratava da adoção do termo argumentar no seu sentido pejorativo. No sentido de impor o respeito e a autoridade, os pais, até certo ponto, deixavam de educar seus filhos para que eles pudessem adotar posturas questionadoras a respeito das injustiças presentes na sociedade; e de lutarem por um mundo mais justo. Com efeito, terminavam formando homens tímidos, calados e sem força de argumento (CAVALCANTI, 2010).

Podemos considerar, por variadas razões, que o termo argumentar possui um conceito abrangente, tendo em vista que pode significar deduzir, concluir, raciocinar, discutir, questionar, estando subjugado às diversas práticas languageiras exercidas nas esferas de atuação humana, e será melhor “compreendido” de acordo com a cultura e o nível de conhecimento de cada comunidade. Tal entendimento pode estar ligado ao tipo de argumento que será utilizado para um determinado tipo de auditório.

O significado do verbo argumentar, diferentemente do que se encontra no senso comum, não seria vencer o outro ou forçá-lo a agir de acordo com a nossa vontade, e sim, “convencer, vencer junto com o outro, caminhando ao seu lado, utilizando, com ética, as técnicas argumentativas, para remover os obstáculos que impedem o consenso” (ABREU, 2004, p.93). Ainda nesse sentido, Abreu (2004, p.25) escreve que “argumentar é a arte de convencer e persuadir”.

Dessa forma, os termos convencer e persuadir são muitas vezes entendidos de forma pejorativa pelo senso comum, principalmente quando o segundo termo é tido como sinônimo de enganação, de ludibriação. Na direção contrária a essa acepção tratada pelo senso comum, o termo convencer imprime uma força maior, até mesmo pelo senso comum, já que é tido como um mecanismo retórico-discursivo que visa ao convencimento de um auditório, particular ou universal, por meio da articulação de bons argumentos, usando-se o máximo de informação e de conhecimento sobre o assunto em questão. Fazer esse auditório aceitar o ponto de vista ora apresentado como sendo verdadeiro é um dos motes principais de que trata a Argumentação Retórica, que é a verossimilhança. Dessa forma, carece-se provar a tese exposta, ou seja, aquilo que para alguém é uma verdade ou precisa

ser tomado como verdade. Um argumento não é necessariamente uma prova de verdade, por isso compreendemos que se faz necessário o uso de estratégias argumentativas eficientes para torná-lo “verdadeiro”, e essas estratégias estão ligadas aos atos de convencer e de persuadir.

Para Citelli (2005, p.14), persuadir seria sinônimo de convencer; sobre esse ponto afirma: “persuadir é, sobretudo, a busca de adesão a uma tese”; diferentemente do que trata Abreu (2004, p.25-26), que toma esses termos como:

Persuadir é falar à emoção do outro [...] Argumentar é, em última análise, a arte de, gerenciando informação, convencer o outro de alguma coisa no plano das ideias e de, gerenciando relação, persuadi-lo, no plano das emoções, a fazer alguma coisa que nós desejamos que o faça.

Os limites são muito tênues entre os termos convencer e persuadir, pois, por vezes, os utilizamos com certa hibridização semântico-pragmática. Reconhecemos a dificuldade que se tem para delimitar o que está inscrito no campo da razão e no campo da emoção, visto que essas ações podem se transmutarem, e se hibridizarem, em detrimento dos propósitos comunicativos a que se prestam no manuseio da boa argumentação.

### **3.2 O estatuto da Argumentação**

Compreendemos que é por meio da demonstração da subjetividade, via exposição de pontos de vista, que o sujeito pode se demarcar, de forma plena, no mundo em que está inserido. A argumentação, como mote discursivo, de aparato teórico-científico, precisa ser caracterizada como imprescindível à demarcação do sujeito nas variadas relações humanas mediadas pela língua(gem) – desde aquelas de teor informal àquelas de cunho acadêmico –, que são carentes de estudos acerca de seus desdobramentos.

Com intuito de apresentar os desdobramentos a que se prestam os estudos da argumentação, apresentaremos, a seguir, as ramificações da argumentação a partir dos estudos de cunho retórico clássicos para, em seguida, compreendermos melhor a sua presença em investigações na atualidade. Nesses termos, na organização clássica das disciplinas, a argumentação está vinculada à lógica, como arte de pensar corretamente; à retórica, como arte de bem falar; e à dialética, como

arte de bem dialogar. Na seção a ser apresentada a seguir, descreveremos a importância atribuída aos estudos da argumentação nos enfoques mencionados. Inserimo-nos em mais uma das constituições teóricas que nos servirão para a posterior análise de nosso objeto de estudo, cuja evidência dar-se-á no capítulo VI deste trabalho.

### 3.2.1 Argumentação Retórica

Mencionamos o que apresenta em sua obra Reboul (2004, XIII)<sup>22</sup>: “para o senso comum Retórica é sinônimo de coisa empolada, artificial, enfática, declamatória, falsa.” No entanto, no começo dos anos 1960, segundo o próprio autor, a Retórica adquire o seu *revival* em razão de os acadêmicos terem a redescoberto e devolverem ao vocabulário sua nobreza; ao mesmo tempo em que a consideravam prestigiosa e perigosa. Para ilustração disso, Reboul (2004) discorre sobre a visão de alguns teóricos sobre a retórica: para Chaïm Perelman e L. Olbrechts-Tyteca, a Retórica é compreendida como a arte de argumentar em que busca seus exemplos, mormente, entre os oradores religiosos, jurídicos, políticos e até filosóficos; visando ao convencimento. Enquanto que para Morier, G.Genette, J.Cohen e o Grupo MU<sup>23</sup>, há uma consideração da Retórica como estudo do estilo, e mais particularmente das figuras, ou seja, constitui aquilo que torna literário um texto. Fiorin (2014) tem investido em estudos nessa segunda perspectiva – a da Retórica das Figuras. Entretanto, é difícil de perceber o que as duas posições têm em comum.

Reboul (2004) trata que, na perspectiva clássica, a Retórica assume as funções hermenêutica, heurística e pedagógica. Na função hermenêutica, o referido autor assevera que:

Para ser um bom orador, não basta saber falar; é preciso saber também a quem se está falando, compreender o discurso do outro, seja esse discurso manifesto ou latente, detectar suas ciladas, sopesar a força de seus argumentos e sobretudo captar o não dito (p.XIX).

---

<sup>22</sup> Parte introdutória da obra de Reboul, *Introdução à Retórica* (2004 [1998]).

<sup>23</sup> Grupo de pesquisadores da Universidade de Liège (Bélgica) que vem renovando, nos últimos anos, a velha Retórica na perspectiva da teoria literária.

A alegação do autor, nessa perspectiva, é que não se deve apenas ensinar Retórica como arte de produzir discursos, mas, principalmente, como arte de interpretá-los.

Em seguida, temos a função heurística, que vem do grego *euro*, *eureka*, cuja significação é encontrar. Nessa função, é evidenciada que não apenas utilizamos a Retórica para a obtenção de certo poder perante um auditório, mas também para encontrar alguma coisa. É uma função inerente à descoberta.

Por fim, a função pedagógica, cuja maior sustentação em defesa dessa função se assenta na alegação da existência de outras culturas além da escolar, mas que não existe cultura sem formação retórica. “E aprender a arte de bem dizer é já e também aprender a ser” (REBOUL, 2004, p.XXII). Por essa razão, Gramática, Retórica e Dialética não passavam de partes de um mesmo todo que se esclerosaram quando se separaram; daí a perspectiva pedagógica. Consoante a visão assumida por Reboul (2004), entendemos que se deve dar maior ênfase à função pedagógica da Retórica.

Ao se empreender um resgate histórico, percebemos que no fim do século XIX, a retórica foi abolida do ensino na França, e o próprio termo foi riscado do programa. Todavia, como em geral acontece no ensino, em se apagando a palavra não se suprimiu a sua prática no âmbito pedagógico. A retórica permaneceu, só que desarticulada, privada de sua unidade interna e de sua coerência. Em todo caso, os professores quase sempre sem saberem (ou seja, de forma não-monitorada), faziam retórica. Sobre esse ponto, Reboul (2004) nos adverte que:

Ensinar a compor segundo um plano, a encadear os argumentos de modo coerente e eficaz, a cuidar do estilo, a encontrar as construções apropriadas e as figuras exatas, a falar distintamente e com vivacidade, não serão retórica, no sentido mais clássico do termo? Demonstrá-los com facilidade que os critérios segundo os quais um professor de língua, ou mesmo de filosofia, avalia uma redação – respeito ao assunto, ao plano, à argumentação, ao estilo, à personalidade, que esses critérios são encontrados, com outros nomes na retórica clássica (2004, XXII).

A menção ao século XIX se dá em função de nesse período a argumentação ter sido pensada como componente dos sistemas lógico, retórico e dialético, em que sua desconstrução foi completada no fim desse século, nas palavras de Plantin (2008).

### 3.2.2 Argumentação Dialética

Plantin (2008, p.10-11) discorre sobre a Argumentação Dialética assumindo um caráter semelhante ao da Retórica. Para isso, faz menção a Aristóteles, asseverando que “a retórica é para a fala pública aquilo que a dialética é para a fala privada de característica mais convencional.” Na análise do autor, enquanto que a primeira se interessa por questões particulares de ordem social ou política, a segunda incide sobre teses de ordem filosófica. Ainda acrescenta que a Dialética está centrada na brevidade dos argumentos; ao tempo que a Retórica se volta à longevidade e à continuidade do discurso. A Dialética, pois, se apresenta como arte de argumentar por meio de breve diálogo com perguntas e respostas.

Segundo Reboul (2004), a Dialética é, dessa forma, um jogo, cujo objetivo consiste em provar ou refutar uma tese respeitando-se as regras do raciocínio. É nos embates dialéticos que se argumenta para avaliar as forças, e não para debater, com o propósito de exercitar-se e provar-se, e não de instruir-se. Se desse jogo não se extrair verdade alguma, pelo menos se adquirirá um treinamento intelectual; um método que permita argumentar sobre qualquer assunto.

É, diante disso, que reconhecemos a necessidade de estudos de caráter retórico-aristotélico, por meio dos tipos de prova (*pisteis*), como formas de persuadir: o *ethos* e o *pathos*, constituindo parte afetiva da persuasão; e o terceiro tipo de prova, o raciocínio, resultado do *logos*, constituindo o elemento propriamente dialético da retórica<sup>24</sup>.

### 3.2.3 Argumentação Lógica

Na Argumentação Lógica, uma característica que fica muito evidente é o uso de silogismos, sendo classificados como lógicos e preferíveis. O primeiro pertencente a uma abordagem lógica, cujas proposições são verdadeiras, ou seja, irrefutáveis; como podemos perceber no encadeamento destes períodos: “Todo

---

<sup>24</sup>- Os *pisteis* a que nos referimos no plano retórico-aristotélico devem ser entendidos da seguinte forma: o *ethos* diz respeito à imagem transmitida pela figura do locutor no momento de sua atuação retórico-discursiva, despertando aspectos centrados na aceitação, apatia, etc; o *pathos*, por sua vez, se volta ao interlocutor, ou seja, é necessária uma noção sobre o auditório social para elaboração do discurso. Já no caso do *logos*, o que entra em cena é a disposição da argumentação propriamente dita, isto é, a ordenação do discurso e dos tipos de argumento na perspectiva de levar o auditório à persuasão/ao convencimento.

homem é mortal, Aristóteles é homem, logo é mortal.” E o outro é pertencente à ordem do verossímil, isto é, aquilo que pode ser submetido à contestação, como em: “Todo filho ama a mãe, Pedro é filho, logo ama a mãe.” Não podemos, nesse mesmo mote discursivo, deixar de reconhecer o uso de entimemas, que pode ser identificado por meio de premissas não formuladas e que são deduzidas a partir do contexto enunciativo. O entimema consiste em não deixar evidente todas as premissas que eram para estar presentes em um determinado pensamento silogístico, como em: “Felipe é advogado, logo Felipe tem formação acadêmica.”. A premissa implícita, ou primeira proposição, nesse caso, é que “Todos os advogados têm formação acadêmica.” A proposição é recuperada a partir do contexto enunciativo, cujo conhecimento de mundo forma uma amálgama cognitiva no interlocutor (auditório) e que torna a última proposição verdadeira.

Nessas abordagens, percebemos que todo ato de linguagem tem como propósito produzir efeitos de sentido, que conseqüentemente são concretizados em ações ou em mudança/reforço de opiniões. No entanto, há de se reconhecer que nem sempre os sujeitos têm a necessária noção sobre isso. Diante disso, acreditamos na importância de a argumentação ser tratada nos estudos de língua(gem) com vistas aos pressupostos clássicos da Retórica, da Dialética e da Lógica, tendo em vista que carecemos de práticas bem direcionadas de leitura e de produção textual com esses aportes linguístico-discursivo-enunciativos, tanto no plano oral quanto no escrito.

### **3.3 A tradição Retórica – A Retórica Clássica**

Nesta seção, tratamos de apresentar os estudos da Retórica como arte e ciência, considerando o seu tratamento clássico e suas configurações vigentes diante do seu *revival*, ou seja, do seu ressurgimento. Para tal abordagem, debruçamo-nos num conciso entendimento dos estudos da linguagem verbal, desde Sócrates, a fim de podermos, mais adiante, centrar a nossa discussão na retórica aristotélica; sequencialmente, apresentamos algumas discussões sobre a Nova Retórica na perspectiva de suprir uma lacuna que tradicionalmente existiu no ensino básico e, também no superior, no que tange ao ensino da argumentação.

#### **3.3.1 Origens da Retórica Clássica**

Segundo Lindemann (1982), a história da Retórica cobre quase 2500 anos, começando com o trabalho de Córax de Siracusa no século V a.C. e se estende até as discussões dos dias atuais por aqueles que estudam a linguagem como um meio simbólico de induzir à cooperação. Resgate-se que em 2500 anos a palavra retórica assumiu uma larga variedade de significados. As pessoas podem usar o termo não somente para se referirem a uma habilidosa, como também a uma enganosa eloquência.

A Retórica Clássica é caracterizada por certas práticas que a distinguem dos retoricistas de outros períodos. Há de se salientar, primeiramente, que a Retórica era uma arte falada e não escrita, conforme já tratamos anteriormente. Em segundo lugar, ela focalizava, a princípio, o discurso persuasivo – como é tradicionalmente definida. A Retórica habilitava os políticos, os advogados e os homens de estado a defenderem casos na corte de justiça (retórica forense ou judicial); a tomarem decisões políticas sobre o futuro das nações (retórica deliberativa); ou ainda a fazerem discursos de elogio ou de condenação nas ocasiões cerimoniais (retórica epidíctica).

Reboul (2004) ilustra, em forma de um quadro esboço, os elementos valorativos à ação intencionada pelo orador ao auditório alvo. Dessa forma, apresentamos no Quadro 3, com base na exposição desse autor, a perspectiva aristotélica da Retórica Clássica.

**Quadro 3 – Elementos valorativos de ação do orador ao auditório**

| Gênero       | Auditório  | Intenção                    | Valores              |
|--------------|------------|-----------------------------|----------------------|
| Judiciário   | Juízes     | Defender<br>Acusar          | o Justo<br>o Injusto |
| Deliberativo | Assembleia | Aconselhar<br>Desaconselhar | o Útil<br>o Nocivo   |
| Epidíctico   | Espectador | Louvar<br>Censurar          | o Nobre<br>o Vil     |

Fonte: Reboul (2004)

Consoante Lindemann (1982), quando os retoricistas clássicos codificaram o que já tinha se tornado uma prática aceita, eles dividiram a Retórica em cinco partes ou departamentos, que assim se desdobraram em: a invenção (*inventio*, formas de descobrir ideias relevantes e evidências de apoio); a disposição (*dispositio*, formas de organizar as partes do discurso); estilo (*elocutio*, formas de ornamentar o

discurso); a memória (*memoria*, técnicas mnemônicas); e a expressão (*pronuntiatio*, técnicas para praticar e fazer discursos orais). Reconhecemos que os trabalhos mais influentes que descrevem a prática dos retóricos clássicos estão nas seguintes obras: *Retórica* de Aristóteles (384-322 a.C.); *De Inventione* e *De Oratore* de Cícero; e *Institutio Oratoria* de Quintiliano.

A *Retórica*, de Aristóteles (1989), está dividida em três livros, que tratam respectivamente da natureza da Retórica; da invenção, da disposição e do estilo. Para Aristóteles, as verdades universais e verificáveis pertencem à ciência da lógica; a Retórica, ele defende, trata da verdade *provável*, com opiniões e crenças que podem ser avançadas (ou desenvolvidas), com maior ou menor grau de certeza. Ele agrupa todos os argumentos em duas categorias, baseadas nos tipos de prova para apoiar o que o falante acredita ser verdadeiro.

Nesse sentido, as provas inartísticas fazem uso de evidência externa, tais como: as testemunhas, os contratos, as evidências baseadas na tortura. As provas artísticas, por sua vez, contam com três meios de persuasão. O falante pode arguir a partir de suas próprias qualidades pessoais como uma pessoa sensata, de boa vontade e de senso moral (apelo ao *ethos*); ou ele (o orador) pode apelar para o caráter ou o estado mental (emoções) da audiência (apelo ao *pathos*). Ou, finalmente, o falante/locutor pode arguir a partir do assunto da matéria em questão (apelo ao *logos*), usando a lógica indutiva dos exemplos e a lógica dedutiva dos entimemas, numa perspectiva mais lógica.

Há de se acrescentar que a *Retórica* aristotélica também introduz a noção de tópicos (*topoi* ou lugares comuns). Entretanto, por *topoi* (termo grego para “lugares”), Aristóteles não quer significar uma lista de assuntos, e sim as formas pelas quais se evidenciam que os argumentos se aplicam a qualquer assunto e, por isso, podem ser descobertos. No Livro Dois da *Retórica*, Aristóteles ilustra vinte e oito *topoi* para se inventarem os entimemas. Os *topoi* representam linhas de investigação – tais como arguir a partir dos opostos, por causa e efeito, a partir de definições de palavras, das partes para o todo, e assim por diante. Esses procedimentos de descoberta recebem uma posterior elaboração na obra *Tópicos* do próprio Aristóteles, um trabalho que Cícero mais tarde interpretou para incluir os tópicos-como-temas, bem como os tópicos-como-métodos-de-investigação (ARISTÓTELES, 1989). Bem mais tarde, na Renascença inglesa, os *topoi* vieram a significar os “lugares comuns”, temas sobre os quais se escreve. A definição mais



comum de tópico, nas aulas do inglês atual, é “temas para serem desenvolvidos na escrita” e não “uma forma de abordar qualquer tema”.

Pensadores gregos, de Sócrates a Platão, escreveram sobre os problemas envolvidos com a linguagem verbal; mas foi em Aristóteles, na sua *Arte retórica* (1989), que encontramos um olhar depurativo sobre os processos compositivos voltados a produzir persuasão no texto. Em Citelli (2007, p. 10), nas considerações que se prestam à *Arte retórica*, encontramos:

[...] chegaríamos à conclusão de que estamos diante de um corpo de normas e regras que visa saber o que é, como se faz e qual o significado dos procedimentos persuasivos. É preciso lembrar, porém, que Aristóteles não deseja confundir, como faziam muitos contemporâneos seus, retórica e persuasão.

Na análise de Citelli (2007), a *Retórica* tem, para Aristóteles, algo de ciência, ou seja, é um *corpus* com determinado objeto e um método verificativo dos passos a serem seguidos para se produzir persuasão. Diante disso, há um entendimento de que a *Retórica* se presta ao verossímil, pois assume um caráter analítico na medida em que verifica quais os mecanismos usados para garantia da dimensão de verdade, de verossimilhança. A *Retórica* parece ser capaz, de acordo com uma dada questão, de indicar o que lhe é próprio para persuasão. Por assumir um caráter dinâmico e necessário à linguagem humana, reconhecemos sua aplicabilidade nos mais variados gêneros textuais, quer sejam orais ou escritos.

### **3.3.2 As contribuições da Nova Retórica**

Segundo Lindemann (1982), o século XX assistiu ao ressurgimento do interesse pela *Retórica*, ou seja, é nesse período que a *Retórica* adquire o seu *revival*. Muitos eruditos continuaram a trabalhar nas seculares tradições, reinterpretando-as para defender a importância da comunicação humana. Vários autores viam a *Retórica* a partir de diferentes perspectivas, mas todos eles estavam principalmente preocupados com os usos da linguagem numa sociedade que se mostrava, cada vez mais, complexa. Outros focos de atenção caíam nas questões do significado, sobre como nós usamos a língua e outros meios para fazer sentido

no mundo que nos rodeia. Alguns estudiosos, como Weaver (apud LINDEMANN, 1982), preocupam-se com o problema da ética.

Uma vez que a retórica nos confronta com escolhas envolvendo valores, o retoricista é como um pregador para nós; ele será nobre se tentar dirigir nossas paixões para fins nobres, e será vil se usar nossas paixões para nos confundir e nos degradar (*Language is Sermonic*, p.179).

Cavalcanti (2010) discute que há pessoas que valorizam a Retórica como um meio de conhecimento. Para estas, a linguagem é crucial ao pensamento, ao avanço do conhecimento humano. Stephen Toulmin (1958), por exemplo, que considera o silogismo formal uma lógica impraticável, desenvolve um modelo de análise dos argumentos que usa a linguagem não tanto para proclamar a verdade, mas na promoção do entendimento.

Finalmente, alguns retoricistas contemporâneos exploram o impacto da linguagem nas relações políticas e sociais, considerando a Retórica como um instrumento de mudança social. Com efeito, num certo sentido, a “Nova” Retórica não é nova; ela se volta à tradição clássica. Mas ela também incorpora perspectivas recentes de disciplinas afins, como a Linguística, a Antropologia, a Psicologia, a Filosofia, a Semântica, a Política, e mesmo a Publicidade; para melhor sintetizar as artes da Retórica que nossa cultura hoje em dia pratica (LINDEMANN, 1982).

Há de se considerar que após um longo período milenar de vigência no ensino e na tradição escolar, a Retórica sofreu uma espécie de deslegitimação por conta do pensamento científico positivista no século XIX. Mas, em meados do século XX, a retórica teve o seu *revival* através dos trabalhos de alguns estudiosos como Perelman & Tyteca (1958) e Toulmin (1958), em que o caráter retórico da argumentação foi retomado. Ao mesmo tempo, a argumentação também despertou o interesse de linguistas, a exemplo de Anscombre & Ducrot (1983). Para estes autores, a argumentação é uma atividade inerente, constitutiva da linguagem humana. No Brasil, a ideia de *operadores argumentativos* passou a circular e a motivar trabalhos a respeito da argumentação na língua, como, por exemplo, em Koch (2008 [1984]).

No Brasil, recentemente tem havido um interesse crescente nos estudos sobre a argumentação e suas aplicações ao ensino da língua, principalmente da

modalidade escrita<sup>25</sup>. Obras importantes de introdução à teoria retórica e argumentação, como as de Reboul (1998) e Bretton (1999) começaram a ser mais publicadas em nosso país contribuindo para a divulgação de vários conceitos da área, como os *lugares retóricos* e os *tipos de argumento*; as *noções de auditório*, *adequação dos discursos à situação retórica*, dentre muitos outros, que têm sido de grande valia para a transposição didática [grifo nosso].

A seguir, daremos especial ênfase aos tipos de argumento e aos lugares retóricos como motes discursivos relevantes à constituição dos próximos tópicos desta discussão.

### 3.3.2.1 Os tipos de argumento

Dispomos, na Nova Retórica, de uma nova forma de conceber os tipos de argumento com vistas à lógica do razoável, ou seja, do verossímil. Os tipos de argumento são mais bem entendidos como técnicas discursivas que ajudam a mobilizar o auditório no empreendimento da tese enunciada. Há, nesse sentido, acordos mútuos durante o processo de argumentação, o que retoma algumas premissas aristotélicas; concebendo-se uma metodologia não apenas de análise discursiva, mas também do próprio comportamento social (FERREIRA, 2010).

Há de se atentar que a adesão à determinada tese demanda considerações sobre questões ideológicas e culturais por parte do auditório. Portanto, para obtenção da persuasão é necessário que se estabeleça um discurso calcado nos valores desse auditório. Nesse sentido, é também o auditório que condiciona o gênero oratório a ser adotado (judiciário, epidíctico ou deliberativo).

Dessa forma, as técnicas argumentativas para Perelman (apud FERREIRA, 2010, p.149) se apresentam em dois aspectos:

[...] o positivo consiste no estabelecimento de solidariedade entre teses que se procuram promover e as teses já admitidas pelo auditório: são os *argumentos de ligação*. O negativo visa abalar ou romper a solidariedade entre as teses admitidas e as que se opõem às teses do orador: *ruptura das ligações e argumentos de dissociação* [grifo do autor].

<sup>25</sup>- Citamos o SEDIAR – Seminário de Estudos sobre Discurso e Argumentação –, cuja primeira ocorrência se deu em 2012, em Ilhéus/BA, como um dos eventos de âmbito internacional que vem proporcionando, bianualmente, uma significativa interlocução entre os pesquisadores do discurso e da argumentação nas diversas áreas.

Nesses termos, com base em Abreu (2004) e Ferreira (2010), percebemos que os argumentos de ligação são agrupados em três classes: os *argumentos quase lógicos*, os *argumentos fundados na estrutura do real* e os que *fundam a estrutura do real*.

**Argumentos quase lógicos** – São aqueles que são apresentados de modo explícito e têm sua força persuasiva na proximidade (semelhança) com argumentos formais. Dessa maneira, os argumentos quase lógicos, com sua aparência lógica, procuram a identidade ou a transitividade. Segundo Ferreira (2010, p.150), “[...] não fazem apelo à experiência porque procuram demonstrar. Como, porém, não são lógicos, permitem a refutação, ou seja, que o adversário mostre que não são puramente lógicos.”

#### **a- Contradição e Incompatibilidade**

Consoante Abreu (2004), essa tipologia argumentativa é utilizada pela pessoa que argumenta na tentativa de comprovar que a tese de adesão inicial, com a qual o auditório concordou, é compatível ou incompatível com a tese principal.

#### **b- Regra de Justiça**

A regra de justiça fundamenta-se em tratar de forma idêntica os seres e situações pertencentes à mesma categoria. Essa regra é também um argumento de justiça, já que se presta a fundamentar a relevância de uma proposição com base na relevância de um precedente (ABREU, 2004).

#### **c- Ridículo**

O argumento do ridículo é aquele em que é criada uma situação irônica, à medida que se adota, provisoriamente, um argumento do outro, na extração de todas as conclusões, por mais esdrúxulas que possam se apresentar (ABREU, 2004).

#### **d- Definição**

O argumento de definição, como técnica argumentativa, é dividido em: *definição lógica*, *definição expressiva*, *definição normativa* e *definição etimológica*.

- **Definição lógica:** é aquela em que é necessário o estabelecimento de diferenças entre uma coisa e outra. Ao definirmos logicamente qualquer objeto, podemos começar dizendo sobre a categoria a que ele pertence, sobre suas características, sobre suas variações, etc (ABREU, 2004).

- **Definição expressiva:** é isenta de qualquer compromisso com a lógica. Depende de um ponto de vista, ou seja, está de certa forma ligada à visão individual sobre o mundo e as coisas. A definição de família, por exemplo, pode variar de pessoa para pessoa, a depender dos valores atribuídos a esse segmento social (ABREU, 2004).

- **Definição Normativa:** indica o sentido que quer se dar a uma determinada palavra e isso depende de um acordo feito com o auditório pelo discurso. Efetivamente, esse tipo de argumento de definição normativa demonstra normas e procedimentos a serem utilizados (ABREU, 2004).

- **Definição etimológica:** A definição etimológica é fundamentada na origem das palavras. Na ilustração de Abreu (2004, p.57), podemos percebê-la: “[...] *convencer* significa vencer junto com o outro, pois é formada pela preposição com mais o verbo vencer. Se fosse vencer o outro ou contra o outro, deveria ser *contravencer*” [grifo do autor]. Há aqueles que defendem que esse tipo de argumento – o da definição etimológica – é um dos mais eficazes no que tange à aceitação por parte do auditório. Tal aceitação é comumente evidenciada em diversos debates estabelecidos na esfera acadêmico-científica, em que há necessidade da demonstração da origem e do conceito das “coisas” para se emitir uma argumentação bem fundamentada.

**Argumentos fundamentados na estrutura do real** – Os argumentos desse tipo estão baseados na *estrutura do real* e não estão ligados a uma descrição objetiva dos fatos, mas a pontos de vista, isto é, a opiniões relativizadas a ele. Nesse sentido, acredita-se que quanto mais fatos houver uma tese, mais provável ela será. Diante disso, elegemos o *argumento pragmático* e o *argumento de autoridade* por acreditarmos serem duas categorias úteis à análise do nosso corpus [grifo nosso].

- **Argumento pragmático:** “é o argumento que permite apreciar um ato ou um acontecimento em função de suas consequências favoráveis ou desfavoráveis” (PERELMAN; TYTECA, 2005 [1958]). Para o argumento pragmático funcionar, é

necessário que o auditório concorde com o valor de consequência. Por isso, a quem contestar incumbirá justificar. Quanto aos seus limites, esse tipo de argumento opta pelas consequências.

- **Argumento de autoridade:** Ferreira (2010, p.166) trata que esse argumento pode ser identificado da seguinte forma: “O prestígio, o caráter, o *ethos* da pessoa citada é fator crucial para a validação das intenções. Os discursos dos competentes sustentam esse tipo de argumento.

**Argumentos que fundamentam a estrutura do real** – São aqueles que “generalizam aquilo que é aceito a propósito de um caso particular (ser, acontecimento, relação) ou transpõem para um outro domínio o que é admitido num determinado domínio”. Valem-se do exemplo, do modelo, da analogia e da metáfora como condições imprescindíveis a uma boa argumentação, por essa ótica (FERREIRA, 2010, p.166-167).

A seguir, definimos cada um dos argumentos que fundamentam a estrutura do real de forma concisa. A nossa pretensão, com tal esboço, é de seguir uma linha de raciocínio semelhante à adotada por Ferreira (2010).

- **Argumentação pelo exemplo:** permite uma generalização; tem como função fundamentar uma regra por meio da ilustração de exemplos. Segundo essa perspectiva, os exemplos são relevantes recursos didáticos e argumentativos para exercer o poder de uma boa argumentação.

- **Argumentação pelo modelo (ou pelo antimodelo):** incentiva ou evita imitação inspirada em caso particular. Ao ilustrar um protótipo, com base na discussão disposta, cabe ao auditório analisar a sua credibilidade para segui-lo; ou tomar como base para rejeitá-lo, muitas vezes até generalizando aqueles que se assemelham a ele.

- **Argumentação pela analogia:** a metáfora é a maior tradução desse tipo de argumento que fundamentam a estrutura do real. Sendo assim, a analogia por ser entendida como a semelhança de relações entre dois pares de termos. Por isso, concebemos a metáfora e a analogia como intimamente imbricadas na argumentação.

### 3.3.2.2 Os lugares retóricos

Entendemos, conforme alguns postulados teóricos utilizados para este trabalho de pesquisa, que os lugares retóricos são grandes estocagens de argumentos acessados sempre que pretendem estabelecer um acordo com o auditório. Dessa forma, são utilizados valores, cuja representação é dada por premissas de ordem ampla e geral, a fim de re-hierarquizarem as crenças do auditório (CAVALCANTI, 2010).

Segundo Perelman & Tyteca (2005 [1958]), os lugares retóricos poderiam se restringir ao *lugar retórico da quantidade* e ao *lugar retórico da qualidade*. Não obstante, contemplamos nos postulados desses precursores da Nova Retórica o seu enveredamento por estudos específicos sobre os lugares retóricos da *ordem*, da *essência* e o de *derivado do valor da pessoa* [grifo nosso], de que trataremos a seguir:

- **Lugar da quantidade:** concebemos o lugar da quantidade como lugares-comuns em que se afirma que qualquer coisa é melhor que outra por razões quantitativas. No lugar de quantidade, um determinado bem que serve a muita gente tem mais valor do que um bem que serve a pouca gente. Segundo Abreu (2004, p.82),

Um dos traços mais característicos do lugar de quantidade é a utilização de números e estatísticas. Para colocar em destaque o despreparo dos brasileiros para conduzir automóveis, tornou-se comum, por exemplo, dizer que no Brasil ocorrem, a cada ano, 50.000 mortes por acidentes de trânsito, ou seja, 136 mortes por dia, ou ainda, 6 mortes por hora.

Com efeito, os dados estatísticos apresentados, e de forma gradativa (do geral ao mais específico) como no caso do exemplo em tela, se tornam fatores relevantes à adesão do auditório, tendo em vista que esses números servem como uma boa forma de persuasão/convencimento, principalmente para aqueles que creditam que uma boa argumentação deve se dar por meio de indícios numéricos.

- **Lugar da qualidade:** este lugar contrasta com o de quantidade, já que contesta a virtude do número. É valorizado o único, o raro, o belo. Abreu (2004) dá dois exemplos de utilização desse lugar. No primeiro exemplo, o autor referenda uma obra de arte de um pintor famoso que alcança um valor em dinheiro altíssimo por ser única. Em seguida, ele lembra a teoria do *carpe diem* (aproveite o dia), pois, segundo essa teoria, a vida é uma só e efêmera e, por isso, devemos aproveitar o momento.

- **Lugar da ordem:** sustenta a superioridade do anterior sobre o posterior; da causa sobre o efeito; do princípio sobre os fins, etc. Este lugar nos remete a uma espécie de *podium* em que são apresentados hierarquicamente do primeiro ao último, em dada situação retórica. Ao dizermos que o José concorreu com 300 pessoas num concurso público e obteve o primeiro lugar na classificação geral, é um indicador de ordem ocupado por ele no resultado de aprovação, e, conseqüentemente, um excelente mecanismo retórico-discursivo e argumentativo para o estabelecimento da persuasão/do convencimento.

- **Lugar da essência:** consiste em afirmar a superioridade dos indivíduos que melhor representam a classe à qual pertencem, sendo bem caracterizados como modelos de essência, de um padrão, de uma função. Trata-se, conforme Ferreira (2010, p.74-75), “[...] de destacar o excelente em uma comparação de um dos vários da mesma espécie.” O autor nos traz exemplos de Pelé, como símbolo da essência do futebol para os brasileiros; e de Maradona para os argentinos, dentre outros.

- **Lugar derivado do valor da pessoa:** esse tipo de lugar é representado pelo argumento que incide sobre o mérito de um ato realizado por uma pessoa para ressaltar preceitos éticos e/ou morais. A pessoa é hierarquizada de forma a perceber o seu ilustre valor no ato retórico, ou seja, a pessoa é elevada sobre todas as coisas como demonstração valorativa a ser reconhecida.

Ferreira (2010) ainda nos chama a atenção para alguns lugares que estão sendo ocupados em detrimento da publicidade, tais como: o da juventude, o da beleza, o da sedução, o da saúde, dentre outros. Além de reconhecer alguns outros lugares retóricos também ocupados pelo discurso político.

A seguir, damos continuidade à discussão pertencente a este capítulo, que trata dos estudos da argumentação, enfocando o plano linguístico, que é a Argumentação na Língua.

### 3.4 Argumentação na Língua

Conforme viemos tratando ao longo da Seção 3.3 deste trabalho, a Argumentação também se apresenta como importante legado de estudo na vertente linguística, introduzida pelo pai da Semântica Argumentativa, Oswald Ducrot, na década de 70 do século XX, e dada continuidade por alguns linguistas até os dias



atuais. No Brasil, dentre alguns, destacamos os trabalhos desenvolvidos por Koch (2008 [1984]) e por Cabral (2010) no que tangem a discussões que tratam da argumentação como predicado linguístico da língua(gem) e que, conseqüentemente, é passível de estudos e de investigações.

A defesa dessa corrente estruturalista se aplica ao fato de, ao contrário da Argumentação Retórica – que trata do discurso como uma habilidade que pode ser ensinada e que visa à persuasão/ao convencimento na articulação necessária entre o *ethos*, o *pathos* e o *logos*, frente a uma audiência –, a Argumentação na Língua analisa os encadeamentos argumentativos possíveis que estão ligados à estrutura linguística dos enunciados. Há de salientar, como trata Cabral (2010), que a Argumentação Retórica pode se fazer valer da Argumentação na Língua para o estabelecimento de seus estudos.

Ducrot (1987) argumenta que toda ação depende das escolhas linguísticas do locutor para que se possa obter eficácia. Nessa acepção, a língua nos proporciona uma série de construções; ao tempo em que ela limita o seu uso também. A Teoria da Argumentação na Língua, doravante TAL, inaugurada por Anscombe e Ducrot (1983), possibilita um olhar mais acurado em relação à Argumentação como forma para se apreender aquilo que foi *dito*, bem como aquilo que se pode depreender desse *dizer*, no ato de enunciação [grifo nosso].

A TAL desenvolveu-se a partir da análise dos *conectores*, mas também se aplica a outras classes de palavras, não estando restrita às conjunções e às locuções conjuntivas. Entendemos conectores como palavras que cumprem a função de estabelecer a conexão entre os enunciados; as *conjunções* e alguns *advérbios* encaixam-se no grupo dos conectores [grifo nosso] (CABRAL, 2010, p.16).

É, no que tange aos conectores, na ordem das conjunções, que o *mas* é um marcador argumentativo por excelência, segundo Ducrot (1987). Convencionalmente, seguindo os critérios prescritivos e terminológicos da gramática normativa, aprendemos que esse mecanismo de conexão dá ideia de adversidade, já que “une” partes de enunciados opostos; no entanto, a consideração de sua posição no enunciado pode até mesmo dar uma orientação argumentativa diferenciada. Vejamos os seguintes exemplos:

Ex. 1: Você ficou linda nesse vestido, *mas* ele é caro.

Análise: Você ficou linda nesse vestido, mas não o compre.

Assim, você ficou linda nesse vestido, mas ele é caro. Acho que você não deveria comprá-lo.

No caso do Ex.2 a seguir, a inversão das orações do enunciado faz com que o *mas* assuma uma configuração semântica diferenciada, o que gera uma força argumentativa favorável à compra do objeto enunciado.

Ex.2: Esse vestido é caro, *mas* você ficou linda nele.

Análise: Mesmo sendo caro, você ficou linda nele, então compre-o.

Segundo a TAL, o *mas* possui uma orientação argumentativa que não aceita qualquer enunciado, visto que pode se tornar incoerente ou gramaticalmente inaceitável.

Ex.3: Você ficou linda nesse vestido, *mas* ele é caro. Acho que você deveria comprá-lo (CABRAL, 2010, p.18).

Análise: A terceira parte do enunciado, do ponto de vista linguístico-enunciativo e argumentativo, causa estranheza no tocante à sua aceitabilidade semântica, tendo em vista que o peso maior da enunciação recai sobre o adjetivo *caro*; o que isenta, lógico e linguisticamente, a possibilidade de compra, mesmo reconhecendo, na primeira parte do enunciado, a beleza provocada pelo uso do vestido. Noutros termos, o peso maior recai na parte do enunciado que suceder ao *mas*.

Segundo Anscombre e Ducrot (1997 [1983]), as possibilidades de encadeamentos argumentativos encontram-se na língua e são determinadas por um ato de linguagem particular, **o ato de argumentar**. Convém, nesse sentido, compreender que o ato de argumentar pode estar relacionado aos atos de linguagem ou **atos de fala**<sup>26</sup>, nos dizeres de Austin (1970) [grifo nosso].

### 3.4.1 Argumentação e a Teoria dos Atos de Fala

---

<sup>26</sup> - Austin (1970) é o autor da Teoria dos Atos de Fala, conforme já suscitamos anteriormente no capítulo I deste trabalho.

Os atos de fala são realizações por meio da língua com o intuito de proporcionar efeitos comunicativos. Para essa Teoria, os enunciados, além de seus sentidos, veiculam ações por meio de “forças”. Nesses termos, os atos de fala podem obter os seguintes efeitos: locucional, ilocucional e perlocucional.

No que tange ao ato locucional, a enunciação de um enunciado é provida de sentido e de referência; e consiste em emitir enunciados formados por orações aceitáveis gramaticalmente, ou seja, significativas dentro de um sistema linguístico. Desse modo, o próprio ato de produzir perguntas, tanto por parte do locutor 1 (perguntar), quanto por parte do locutor 2 (responder), é entendido como um ato locucional.

No caso do ato ilocucional, há associação entre uma força e uma enunciação, considerando a língua como um meio para se atingir um fim. É o ato por meio do qual não apenas se diz algo, mas também se enuncia fazer algo. Esse é o ato que constitui o centro de atenção da Teoria dos Atos de Fala. A título de ilustração quanto à sua situação enunciativa, reconhecemos tal ato ao emitirmos perguntas, cuja crítica está presente, como em: como você consegue perder sempre? Dessa forma, fica explícito o propósito de emitir uma crítica ao locutor 2, por meio de uma pergunta disparada pelo locutor 1.

Já o ato perlocucional diz respeito à forma como o interlocutor recebe o enunciado de outrem; liga-se ao conceito de efeito perlocucional. Isto é, ao emitirmos uma crítica a alguém, a pessoa pode se comportar de forma a rebater tal posicionamento crítico, ou ela pode simplesmente ignorá-lo. Esse é o efeito perlocucional de que estamos tratando (CABRAL, 2010, p.24).

Em síntese, os nossos enunciados possuem “forças” e é desse ponto de vista que podemos dizer que existe um ato de argumentar que confere ao enunciado uma força argumentativa. É por isso que a **Teoria dos Atos de Fala** ocupa um lugar de destaque nos estudos da Argumentação na Língua.

Levinson (2007) alega que há críticas em relação à Teoria dos Atos de Fala por se deter apenas na ação do locutor; e não na interação propriamente dita. Além disso, assevera que há uso de enunciados isolados e fora de um contexto real de uso, sendo um fator que sustentaria a crítica a essa Teoria. Os detratores da Teoria dos Atos de Fala, a exemplo de Kerbrat-Orecchioni (2006), defendem que falar não é somente agir, mas também – e principalmente – interagir.

### 3.4.2 Enunciação, frase e enunciado

Conceitos caros à TAL são também os de *enunciação*, *frase* e *enunciado*. Segundo Benveniste (2006 [1974]), a *enunciação* supõe a conversão individual da língua em discurso; nela, a língua se encontra empregada na expressão de certa relação com o mundo. Segundo Cabral (2010, p.28), ela (a enunciação) não é o texto do enunciado, mas simplesmente o ato de produzi-lo. A enunciação se manifesta por meio de textos, de enunciados. O enunciado é, portanto, resultado desse processo. Em relação à *frase*, pode-se dizer que nem todo enunciado coincide com o conceito de frase do ponto de vista gramatical. Nesse sentido, vejamos:

A **frase** define-se, por ser um conceito teórico, isto é, uma estrutura que contempla um sintagma nominal e um sintagma verbal – SN + SV. Assim, por exemplo, em “o zoológico adotou uma solução radical.”, temos como SN “O zoológico”, e como SV, “adotou uma solução radical” [grifo da autora] (CABRAL, 2010, p.29).

Com efeito, a compreensão de um enunciado, segundo a TAL, implica a descoberta da conclusão intencionada pelo locutor; dependendo, dessa maneira, do contexto para fazer sentido. Há de se considerar que na *enunciação* ocorre não apenas o ato em si, mas também as situações em que ele se realiza e os instrumentos para a sua realização.

Conceituações como as de significação, sentido e leis do discurso fazem também parte do mote discursivo da TAL. Nesse tocante, a significação está ligada à frase, enquanto o sentido ao enunciado. Noutros termos, como a frase é organizada a partir da estrutura da língua, do ponto de vista da significação; o enunciado é resultado do efeito causado por essa frase nesse processo de enunciação.

As leis do discurso<sup>27</sup>, segundo Ducrot (1987), são determinantes ao enunciado em suas condições de emprego. Ou seja, a enunciação nos permite depreender as circunstâncias da enunciação, ou a situação de emprego dos enunciados. Nesse sentido, pode-se afirmar que a noção de leis do discurso diz respeito a princípios que regem a conduta da conversação e, por extensão, qualquer

<sup>27</sup> - A noção de **leis do discurso** é semelhante ao conceito de *máximas conversacionais* postulado pelo filósofo da linguagem, da escola de Oxford, Paul Grice (1975), em quem Ducrot se inspirou.

tipo de interação verbal (CABRAL, 2010, p.37). Quem estabeleceu essa noção de princípios para a conduta na conversação foi Grice (1975), postulando, como princípio geral da conversação, o *princípio de cooperação*, que, por sua vez, trata de quatro máximas, a saber: a máxima de qualidade: seja sincero; a máxima de quantidade: seja sucinto; a máxima de relevância: seja pertinente; e a máxima de modo: seja breve e ordenado.

As noções de locutor, de enunciador e de polifonia são conceitos tratados por Anscombe e Ducrot (1997 [1983]) na TAL. Estando *locutor* como o responsável direto pela enunciação; enquanto que o *enunciador* pode ser representado não necessariamente por pessoas, mas por pontos de vista abstratos. Para esses autores (1997 [1983]), a *polifonia* é defendida como a diversidade de pontos de vista presentes nos enunciados.

No que diz respeito ao ato de argumentar, nessa corrente teórica, concebemos que ele está ligado às noções de ato de fala, de força ilocucional e de força argumentativa. Anscombe e Ducrot (1997 [1983], p.168) afirmam que:

[...] o processo discursivo que chamamos de argumentação e que consiste em encadear enunciados-conclusões tem ele mesmo como anterior um **ato de argumentar** sobre o qual se apoia. Como todos os atos ilocutórios, se realiza no e por um enunciado único [grifo dos autores].

Entendemos que as nossas escolhas linguísticas, tanto ao construirmos textos quanto ao lermos textos produzidos por outro/outrem implicam *efeitos de sentido*; afirmação essa que, por vezes, pode parecer obviedade para alguns, para outros parece ser um fator desconsiderado.

### 3.4.2.1 Implicação e efeitos de sentido

Esses efeitos de sentido, a que nos referimos na seção 3.4.2, podem ser melhor conceituados a partir da noção de *pressuposição*. Há de se reconhecer, nessa vertente, que há circunstâncias em que a situação de enunciação explicita o *dizer*, ou seja, a situação em si permite um ato ilocucional; enquanto há outras que, muitas vezes, esse *dizer* se utiliza de implícitos, isto é, dos *pressupostos* [grifo

nosso]. Dessa maneira, os enunciados sempre afirmam explicitamente algo ou “suscitam” alguma coisa.

No tocante aos procedimentos de implicitação, Ducrot (1987) divide-os de duas maneiras, a saber: os *discursivos* e os *não-discursivos*. O primeiro grupo, o dos *discursivos*, depende do contexto de enunciação e de um raciocínio do interlocutor para serem reconstruídos, ou seja, por essa razão são chamados de **subentendidos**. Segundo o autor em tela (1987), “não fazem aparecer dispositivos interiores à língua, cuja função seria permitir a formação de significações” (p.20). Enquanto o segundo grupo, o dos *não-discursivos*, depende de uma inscrição na significação dos elementos que compõem o enunciado, isto é, por esse motivo são chamados de **pressupostos**.

Um exemplo evidente desse último grupo se encontra em enunciados cuja situação enunciativa nos faz depreender uma ação anterior à presente, como em: Paulo parou de fumar. Nesse enunciado, significa *dizer* que há, por meio da forma verbal disposta (pretérito do indicativo do verbo *parar*), um indício na língua que remete a *pressupor* que o enunciador Paulo fumava antes daquele tempo presente enunciado.

Ducrot (1987) assegura que a *pressuposição* tem a pretensão de aprisionar o interlocutor num universo intelectual que ele não escolheu, mas que se apresenta como coextensivo ao diálogo, tirando-lhe a possibilidade de negá-lo ou questioná-lo. Cabral (2010, p.62), nesse sentido, explica que “O **pressuposto**, ao contrário do subentendido, não depende apenas do raciocínio do interlocutor, uma vez que ele está inscrito na língua, no significado das frases que compõe o enunciado em que se encontra” [grifo da autora]. Com efeito, compreendemos que os apoios linguísticos são condicionadores imprescindíveis ao entendimento dos *pressupostos* na TAL. Obviamente, o reconhecimento de tais apoios linguísticos, numa perspectiva semântico-argumentativa, demanda do conhecimento linguístico por parte do interlocutor, haja vista que esse processo é constituído de significantes textuais, contextuais e paratextuais, para que se atribuam significados aos enunciados em acordo com as regras constitutivas do código da língua. Noutros termos, é por meio desse tipo de conhecimento que sabemos distinguir se um ato enunciativo está sendo realizado em língua materna ou em língua estrangeira.

### 3.4.3 Articuladores e organizadores textuais da Argumentação

Entendemos os articuladores e os organizadores textuais/discursivos – os conectores – não apenas como elementos necessários ao estabelecimento da coesão sequencial, mas, principalmente, como um fator importante ao reconhecimento da argumentação no plano linguístico. É, nesse viés de discussão, que Koch (2008 [1984]) os denomina como operadores argumentativos. Eles correspondem também aos elementos de conexão que essa mesma autora (2008 [1984]) nomeia de encadeadores discursivos ou argumentativos. Estes elementos – os conectores – não somente estabelecem *ligação* entre as partes do enunciado, mas, principalmente, sinalizam a *orientação argumentativa* nesse ato enunciativo.

Os articuladores textuais são, conforme observa Koch (2008 [1984]), multifuncionais; sua função sendo determinada a partir do contexto enunciativo; fator esse responsável também pela avaliação da possibilidade de inserção (ou não) de um tipo de elemento que possa servir como articulador textual com valor argumentativo.

A fim de estabelecermos um melhor entendimento acerca dos articuladores textuais, dividimos esta seção em subtópicos, cujas duas primeiras partes integrantes tratarão sobre os **marcadores discursivos** e os **conectores interfrásticos**; e a última abordará os **advérbios modalizadores**. No caso destes, compreendemos que tal explanação far-se-á necessária, pois, assim como o verbo ou o adjetivo atribuem uma ação ou uma propriedade ao sujeito, o *advérbio* atribui uma propriedade da qualidade ou da ação ao/do sujeito. Além disso, outra característica do advérbio é a de estabelecer o grau de adesão do locutor ao conteúdo do enunciado, quando funcionam como **modalizadores**. Nessa perspectiva, vejamos:

#### 3.4.3.1 Marcadores discursivos

Um texto não é uma mera soma aleatória de partes de um determinado enunciado, mas um todo coeso e coerente, no âmbito sintático-semântico; ou seja, é um conjunto de elementos que se unem para o estabelecimento de uma sequência, no plano lógico e discursivo, cujas regras inscritas no código da língua devem ser preservadas. Essa conceituação, mesmo de forma retraída, em meio ao que trata

Marcuschi (2012 [1983]) acerca dos vários sentidos que se atribuem ao conceito de texto, nos faz perceber a importância de estudos sobre os marcadores discursivos. Há de se enfatizar que tal abordagem não se restringe apenas ao viés da coesão, mas também ao da Argumentação na Língua, tanto no texto oral quanto no escrito, conforme aponta Koch (2008 [1984]).

Dessa forma, os marcadores discursivos são caracterizados como unidades linguístico-enunciativas que permitem não apenas unir elementos de um enunciado, mas também sinalizar a direção da argumentação a ser seguida, conforme trata Cavalcanti (2014). Fazem parte dessa discussão alguns elementos que designam a estruturação da informação; a reformulação; o reforço argumentativo (operadores discursivos); e até mesmo os marcadores conversacionais ou fáticos.

Sem a pretensão de esgotar esta discussão, tendo em vista a sua abrangência acadêmico-científica, tampouco de intencional estabelecer uma visão taxionômica desses importantes artefatos linguístico-discursivo-argumentativos, abordaremos, a seguir, no Quadro 4, alguns dos marcadores discursivos convencionalmente utilizados na Língua Portuguesa, em variadas práticas de língua(gem).

**Quadro 4 – Esboço de alguns marcadores discursivos da argumentação**

| <b>Designação</b>                 | <b>Função</b>   | <b>Marcadores discursivos</b>   |
|-----------------------------------|---|---|
| <b>Estruturação da informação</b> | <b>Ordenar a informação</b>                             | por um lado, por outro lado, em primeiro lugar, após, antes, depois, em seguida, seguidamente, até que, por último, para concluir, por fim.   |
| <b>Reformuladores</b>             | <b>Reformular o discurso, explicando ou retificando</b> | ou seja, isto é, quer dizer, por outras palavras, quer dizer, ou melhor, dizendo melhor; ou antes, como se pode ver, é o caso de, como vimos, quer isto dizer, significa isto que, não se pense que, pelo que referi anteriormente.   |
| <b>Operadores discursivos</b>     | <b>Reforçar e concretizar ideias</b>                    | de facto, a bem da verdade, na verdade, na realidade, com efeito, por exemplo, efetivamente, note-se que, atente-se para, repare-se, veja-se, mais concretamente, é evidente que, a meu ver, estou certo em crer que, em nosso entender, certamente, decerto, com toda a certeza, naturalmente, evidentemente, com isto (não) pretendemos, por outras palavras, |



|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | ou seja, em resumo, em suma, em síntese.                |
| <b>Marcadores conversacionais ou fáticos</b> | <b>Gerir a relação entre os interlocutores</b> | Aprecia, ouve, olha, escuta, presta atenção, diz, fala. |

Fonte: Adaptado de Melibeia (2012).

O trabalho com tais marcadores, dentre outros, são defendidos por Meyer (2008) não somente como instrumentais relevantes à prática de ensino da argumentação, mas também como critérios para avaliação de produções textuais que envolvem esses elementos no plano da Argumentação na Língua.

Com o propósito de realizar uma explanação em relação ao uso desses marcadores discursivos, Meyer (2008, p.263-268) advoga que o domínio de habilidades diversas, tais como: a procura de ideias; a organização textual/discursiva; a necessidade de justificação; a consideração da tese oposta; bem como a valorização estilística do apresentar de maneira exaustiva podem conferir ao sujeito locutor, nesse processo de enunciação, uma melhor desenvoltura no nível de sua argumentação. Esse autor (2008) defende a necessidade de se memorizar (ou rememorar) algumas fórmulas linguístico-discursivas para se empreender um texto de teor argumentativo eficazmente aceitável, em ambas as modalidades da língua. Tais fórmulas, tratadas pelo autor como elementos de favorecimento para a construção de uma boa argumentação, podem também ser nomeadas, com base no viés da TAL, como **marcadores discursivo-argumentativos**.

### 3.4.3.2 Conectores interfrásticos

A argumentação do ponto de vista linguístico – a TAL – é caracterizada pelo uso de marcadores argumentativos; o que, na gramática normativa, correspondem às conjunções coordenativas e subordinativas; e na Linguística Textual são chamados de *conectores interfrásticos* (KOCH, 1987).

Há de se salientar que a relação estabelecida por meio do uso dos marcadores é de ordem sintático-semântica, cuja pertinência de estudos se dá por meio da metalinguagem, visto que a ação consciente de uso desses artefatos

linguístico-discursivo-enunciativos possibilita ao locutor uma melhor consistência no ato de sua produção argumentativa (CAVALCANTI, 2010).

Nesse sentido, convém conceber, segundo Koch (1987), a distinção entre os dois tipos básicos de elementos de conexão interfrástica: os conectores do tipo lógico e os conectores do tipo discursivo.

Primeiramente, há de se perceber que os conectores do tipo lógico exercem a função de *apontar* o tipo de relação lógica que o locutor estabelece entre o conteúdo de duas proposições. Trata-se, no caso, de um único enunciado, resultante de um ato de fala único, visto que nenhuma das proposições constitui objeto de um ato de enunciação compreensível independentemente da outra. Tem-se aqui o que Ducrot (1987) denomina de *frases ligadas*.

Já os encadeamentos do tipo discursivo são responsáveis pela estruturação de enunciados em textos, por meio de encadeamentos sucessivos, sendo cada um dos enunciados resultante de um ato de fala diferente. Nesse caso, o que se afirma não é a relação do tipo lógico existente entre aquilo que é asseverado por duas proposições; produzem-se, isto sim, dois (ou mais) enunciados diferentes, resultantes de atos de fala distintos, encadeando-se o segundo sobre o primeiro, que é tomado como tema (KOCH, 2008).

Corroboramos com Koch (1987) quanto à importância do levantamento dos diversos tipos de conectores interfrásticos e a discussão a respeito do seu emprego. Tal levantamento possibilita algumas contribuições na intenção de sanarem algumas dificuldades na leitura e produção de textos/discursos nos planos da explicitação e do reconhecimento de relações textuais marcadas por esses elementos, de ordem sintático-semântica. Koch (1987), na perspectiva de contribuir com práticas de ensino/investigação em Língua Portuguesa, ressalta algumas estratégias para o trabalho com esses conectores; considerando que algumas delas já vêm sendo postas em prática com resultados satisfatórios. A autora apresenta alguns pressupostos teórico-metodológicos para a realização de estudos nesse âmbito, dentre eles destacamos: exercícios de junção de períodos para estabelecimento de relações equivalentes ou distintas a partir do uso consciente dos marcadores; uso de testes *cloze* para preenchimento das lacunas a partir de banco de palavras ou de pistas subsidiadas pelo pesquisador, ou ainda da estratégia linguístico-cognitiva de inferência. Cavalcanti (2010), consoante Koch (1987), assegura que esses procedimentos ao serem adotados fazem com que os alunos sejam conduzidos,

paulatinamente, ao emprego competente dos marcadores lógicos e discursivos – conectores interfrásticos – em suas produções textuais. Há de se salientar a cautela didática de que trata Koch (1987) no esboço dos procedimentos para o desenvolvimento do sujeito em práticas de leitura, escrita e refacção textual.

Com o propósito semelhante ao que tivemos quanto ao esboço de alguns marcadores discursivos, a seguir, de forma sucinta, descreveremos alguns dos principais conectores interfrásticos presentes nas variadas produções textuais dos sujeitos em suas práticas languageiras – oral e escrita. Embora reconheçamos que muitos desses conectores sejam utilizados pelos locutores, na maioria das vezes, mais evidentemente na modalidade escrita.

Os conectores interfrásticos, pela relação que se estabelece com a gramática normativa, se dividem em duas categorias. Há os que se prestam à ligação de enunciados/períodos dependentes (os subordinativos), sendo denominados de *conectores do tipo lógico*. Enquanto existem aqueles que se prestam à ligação sintático-semântica entre enunciados coordenativos, cuja terminologia utilizada para esses é *conectores do tipo discursivo*. Nesse sentido, baseados em Cavalcanti (2010, p.226), vejamos:

**Conectores do tipo lógico/coordenativos:** exercem a mesma função sintático-semântica dentro de um bloco enunciativo, isto é, ligam enunciados coordenativos, podendo ser unidos por dois ou mais termos (conectores). Apresentam-se em cinco tipos:

- **Aditivos** (ideia de adição): e, nem, mas também, como também, bem como, mas ainda.

- **Adversativos** (ideia de adversidade, oposição): mas, porém, todavia, contudo, antes (= pelo contrário), não obstante, apesar disso.

- **Alternativas** (ideia de alternância, exclusão, escolha): ou, ou ... ou, ora ... ora, quer ... quer.

- **Conclusivas** (ideia de conclusão): logo, portanto, pois (depois do verbo), por conseguinte, por isso.

- **Explicativas** (ideia de justificação): pois (antes do verbo), porque, que, porquanto.

**Conectores do tipo discursivo/subordinativos** – exercem função sintático-semântica distinta dentro de um bloco enunciativo, isto é, ligam enunciados

interdependentes; sendo o principal tratado como tema (principal) ao subordinado. Apresentam-se em dez tipos:

- **Causais** (ideia de causa): porque, visto que, já que, uma vez que, como, desde que.

- **Comparativos** (ideia de comparação): como, (tal) qual, assim como, (tanto) quanto, (mais ou menos) que.

- **Condicionais** (ideia de condicionalidade, probabilidade): se, caso, contanto que, desde que, salvo se, sem que (= se não), a menos que.

- **Consecutivos** (ideia de consequência, resultado, efeito): que (precedido de tal, tanto, tão etc. - indicadores de intensidade), de modo que, de maneira que, de sorte que, de maneira que, sem que.

- **Conformativos** (ideia de conformidade, adequação): conforme, segundo, consoante, como.

- **Concessivos** (ideia de concessão): embora, conquanto, posto que, por muito que, se bem que, ainda que, mesmo que;

- **Temporais** (ideia de temporalidade): quando, enquanto, logo que, desde que, assim que, mal (= logo que), até que.

- **Finais** (ideia de finalidade, propósito): a fim de que, para que, que.

- **Proporcionais** (ideia de proporção): à medida que, à proporção que, ao passo que, quanto mais (tanto menos).

- **Integrantes** (ideia de integração, complementação): que, se.

Obviamente, o esboço apresentado sobre alguns dos conectores interfrásticos – dos tipos lógico e discursivo –, não intencionou uma visão taxionômica desses elementos, haja vista que, do ponto de vista semântico, eles poderão se imbricar em mais de uma relação. Ademais, sabemos que existem alguns outros elementos pertencentes a essa categoria que não puderam ser contemplados nesse espaço; e que outras (novas) formas poderão surgir a partir das múltiplas maneiras de interlocução.

### 3.4.3.3 Advérbios modalizadores

Cabral (2010, p.110) aborda que, assim como as classes morfológicas do verbo e do adjetivo, que atribuem uma ação ou uma propriedade ao sujeito, a classe dos advérbios atribui uma propriedade de qualidade ou de ação relacionada ao

sujeito. Outra função do advérbio, e por extensão das locuções adverbiais, é determinar o grau de adesão do locutor em relação ao conteúdo do enunciado, funcionando, nesse sentido, como **modalizadores** [grifo nosso].

A presença dos advérbios modalizadores nos enunciados emite uma força argumentativa que leva à adesão ou à rejeição do conteúdo enunciado. Por isso, há de se depreender a sua importância pragmática para a efetivação do ato de enunciação (KOCH, 2008, p.72).

Levando-se em conta essa perspectiva pragmática de enunciação, adotamos os conceitos de Espíndola (2004), Koch (2008), Levinson (2007), Cabral (2010), dentre outros, na perspectiva de estabelecer a distinção entre *modalidade* e *modalização*. Nessa acepção, compreendemos que a *modalidade* está centrada na lógica clássica visando à classificação das proposições; assim, avalia um predicado com o intuito de se captar o conteúdo de uma proposição em termos de possibilidade ou de impossibilidade; necessidade ou de contingência. Para Cabral (2010, p.111), a *modalização*, para os estudos enunciativos, “[...] define-se como a marca dada pelo sujeito ao seu enunciado, ou seja, é o componente do processo de enunciação que permite avaliar o grau de adesão do locutor ao seu enunciado.” Noutros termos, compreendemos que a *modalidade* está mais voltada ao plano da enunciação, visto que depende do entendimento da intencionalidade do locutor em seu ato enunciativo. Já no caso da *modalização*, ela se relaciona mais precisamente ao plano do enunciado, ou seja, aquilo que pode ser apreciado como componente linguístico-enunciativo no texto.

Do ponto de vista da lógica clássica, as *modalidades* podem ser distribuídas em três tipos, sendo classificadas como *modalidade epistêmica*, *deôntica* e *alética*.

- Modalidade epistêmica: trata do conhecimento e da crença do locutor/enunciador e julga os predicados em termos de probabilidade/possibilidade e de certeza em seu ato enunciativo.

- Modalidade deôntica: está voltada às enunciações que demandam dever, obrigação e, ainda, permissão.

- Modalidade alética: refere-se à necessidade.

Além dessas modalidades, originadas da lógica clássica, Koch (2008, p.83-84) acrescenta a esse grupo as modalidades *imperativa* (de ordem, permissão), *cognitiva* (de apreciação afetiva) e a *assertiva* (de afirmar). Há de se salientar que a

escolha de uma modalidade em detrimento de outra promove *atos de linguagem* – atos de fala – que, por sua vez, estão ligados a forças (locucional, ilocucional e perlocucional) suscitadas pelo enunciado e que, por extensão, são inerentes à enunciação.

Efetivamente, a análise dos advérbios modalizadores nos enunciados demanda uma relação direta com o contexto enunciativo em que o ato é produzido; isto é, deve-se assumir uma postura não somente de análise linguística, mas principalmente enunciativa, em que informações pragmáticas, nessa ótica, devem ser acessadas constantemente. Dessa forma, a compreensão acerca dos elementos integrantes de um enunciado, em especial dos modalizadores, é para a TAL condição imprescindível à análise da argumentação no plano linguístico-enunciativo. Nesses termos, Cabral (2010, p.111) assevera que:

A modalização se manifesta por meios linguísticos e é por isso que ela interessa ao estudo da argumentação, ou seja, ao estudo das formas que a língua oferece para conferir força argumentativa a nossos enunciados/textos, afinal, manifestar o grau de adesão é argumentar.

Em suma, A Teoria da Argumentação na Língua (TAL), a partir de seus precursores, possibilitou aos estudos argumentativos um empreendimento analítico mais abrangente. Em acordo com o que tratamos no decorrer da seção 3.4 deste trabalho, para a TAL, a argumentação está inscrita sobre um predicado linguístico e que pode ser acessado via língua(gem); e, mais especificamente, por meio do enunciado, no processo de enunciação. Nessa visão, a argumentação é um componente constitutivo da língua e, com efeito, inerente aos atos de linguagem. Hodiernamente, presenciamos inúmeras investigações que se inserem nesse campo tão fecundo no âmbito dos estudos de língua(gem). Defendemos que esses estudos devem ser considerados não numa perspectiva epistemológica que visou (visa) a uma rejeição da Retórica Clássica ou da Nova Retórica; mas, sobretudo, numa visão que se centra no entendimento dos componentes enunciativos que integram a argumentação no plano linguístico-discursivo.

#### **4 A NOÇÃO DE GÊNERO TEXTUAL – ASPECTOS TEXTUAIS, LINGUÍSTICO-ENUNCIATIVOS E RETÓRICO-DISCURSIVOS DO ARTIGO DE OPINIÃO E DA EXPOSIÇÃO ORAL DE PONTO DE VISTA**

Neste capítulo IV, abordaremos as concepções de gêneros textuais com vistas a uma base teórico-conceitual que toma esses artefatos linguístico-discursivos e enunciativos da comunicação humana como elementos sociohistóricos e retórico-discursivos. Para o estabelecimento dessa discussão, discorreremos, a princípio, sobre a noção empreendida por Bakhtin (2003 [1992]) acerca dos *Gêneros do Discurso*; para, em seguida, refletirmos sobre alguns “propósitos” possíveis para o surgimento de alguns gêneros, e, com efeito, o desaparecimento ou a transmutação de tantos outros. Ademais, uma compreensão mais acurada sobre os limites entre gênero e tipo textual se faz necessária, não somente na esfera acadêmico-científica, mas, principalmente, na escolar. Compreendemos que a necessidade do estabelecimento dessa distinção – de gênero e tipo textual – se dá em razão de algumas abordagens ainda apresentarem essas categorias como sinônimas. Por fim, debateremos sobre os dois gêneros que elegemos para o nosso objeto de investigação em processos de Retextualização – do oral ao escrito –, que são a *Exposição Oral de ponto de vista* e o *Artigo de Opinião*. Anunciamos, antecipadamente, que acreditamos no potencial linguístico-textual e retórico-discursivo-enunciativo desses gêneros para a realização do trabalho com a Argumentação em contextos de ensino e de investigação.

##### **4.1 Os Gêneros do Discurso**

Há de se considerar a instalação do debate acerca dos *Gêneros do Discurso* por Mikhail Bakhtin, filósofo russo da linguagem, em meados do século XX; no entanto, a sua primeira tradução no Brasil somente se deu no início dos anos 90 desse mesmo século. Em *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2003 [1992]) lança, em forma de ensaio, um debate sobre os *Gêneros do Discurso* (p.261-306). Entretanto, há de se reconhecer que na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN, 1981[1979]), especificamente no capítulo de que trata sobre a *Interação Verbal*, é introduzida a noção de gêneros na linguística, com base na seguinte assertiva: “Só se pode falar de fórmulas específicas, de estereótipos no discurso da

vida cotidiana quando existem formas de vida em comum relativamente regularizadas, reforçadas pelo uso e pelas circunstâncias” (BAKHTIN, 1981, p.125).

Obviamente, o autor tratava naquele momento sobre a regularidade das enunciações em determinadas situações, que levaria, conseqüentemente, a formas relativamente estereotipadas, e realizadas, a partir de um auditório inscrito no social. Em *Gêneros do Discurso*, Bakhtin (2003 [1992]) aborda que o estudo dos gêneros não é recente, mas sempre esteve ligado à Retórica e à Poética. Com esse ensaio, Bakhtin (2003 [1992]) inaugura as discussões sobre Gêneros do Discurso na Linguística, considerando-os como enunciados relativamente estáveis que devem ter propriedades características, tais como: a *Estrutura Composicional* (conteúdo), a *Forma e o Estilo*. Na perspectiva bakhtiniana, os gêneros que circulam na atualidade se cristalizaram como tais a partir do seu uso recorrente, ou seja, nessa perspectiva, todo gênero secundário antes precisou ser primário para a sua consolidação. Quanto ao estilo, Bakhtin (2003, p.268) salienta que “(...) Onde há estilo há gênero. A passagem do estilo de um gênero para outro não só modifica o som do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como destrói ou renova tal gênero”. Compreendemos, com base nessa citação, o porquê da Teoria conceituar como *formas relativamente estáveis de enunciados*, tendo em vista que a violação a um determinado estilo pode ser considerada uma infração; ao tempo em que pode se considerar essa transmutação de um enunciado a outro como uma nova forma enunciativa que poderá ser caracterizada como o surgimento de um “novo” Gênero do Discurso.

Bakhtin (2003) começou a ser tomado como um dos referenciais, sob a ótica do princípio dialógico da linguagem, a partir da discussão sobre os Gêneros do Discurso; o que, seguramente, conferiu-lhe maior projeção, tanto na esfera acadêmico-científica quanto na escolar. Nessa última esfera, podemos constatar o legado desse teórico nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, sobretudo no que diz respeito ao princípio dialógico da linguagem (a interação verbal) e aos gêneros textuais para o tratamento em sala de aula (PCN/MEC/1998).

#### **4.2 Gêneros textuais como práticas sociohistóricas e discursivas**

Os gêneros textuais são fenômenos históricos vinculados à vida cultural e social, sendo eventos sociodiscursivos, uma vez que se empregam nas mais



variadas situações comunicativas e em qualquer contexto discursivo, observando sua dinamicidade; pois não sendo instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa, possibilitam toda uma mobilidade e uma transmutação ao mesmo tempo. Nesses termos, há de se considerar a infinidade de gêneros existentes na atualidade, oriunda das mais diversas demandas sociais, incluindo as de ordem tecnológica.

Reconhece-se que os povos predominantemente de culturas orais, ou seja, muitos de culturas ágrafas desenvolveram um conjunto limitado de gêneros; contudo, com a criação da escrita alfabética, por volta do século VII a.C, esses artefatos se multiplicaram, surgindo os *gêneros textuais escritos* (MARCUSCHI, 2008).

Hodiernamente, a denominada cultura eletrônica abre possibilidades para novas demandas de surgimento de outros gêneros textuais – tanto orais quanto escritos –, pois, além do atendimento a essa necessidade sociocultural, o seu aparecimento também é marcado pelo dinamismo, multiplicidade e efemeridade.<sup>28</sup>

Nesse sentido, os gêneros se desenvolvem mais com características comunicativas e institucionais que propriamente por suas particularidades estruturais e linguísticas, caracterizando-se por seus usos e condicionamentos sociopragmáticos permeados por práticas sociodiscursivas; em que a aparição e o conseqüente desaparecimento são evidentes (MARCUSCHI, 2008).

Com efeito, constata-se, por meio de evidências concretas, que as últimas duas décadas do século XX impulsionaram a proliferação de gêneros, levando a uma infinidade presente em nossa cultura, nas modalidades oral e escrita; e até mesmo de forma multimodal. O surgimento de gêneros em inúmeras formas de comunicação pela linguagem humana se presta ao aparecimento de novas formas discursivas; ou ainda, novas formas de comunicação. Essa é uma interdependência com outros gêneros já existentes, ou anteriormente existentes; isto é, é uma transmutação de gêneros, como suscita Bakhtin (2003).

Nesse plano de discussão, reconhecemos que alguns gêneros que circulam na trivialidade não são tão *novos* assim; pois se discute as similaridades do

---

<sup>28</sup> Segundo Marcuschi (2004, p.67), “Costuma-se hoje dizer que alguns aspectos da textualização mudaram com o surgimento das novas tecnologias de escrita, como por exemplo, o *hipertexto*. E aqui estariam sendo necessárias revisões de noções tais como *linearidade*, *estrutura*, *coesão* e *coerência*, entre outras. Contudo, já parece claro que novas tecnologias em geral não abalam alicerces vizinhos; quando muito podem sugerir nova pintura, novos telhados e fechaduras mais confortáveis.” [grifo do autor]

telefonema com a conversação, em sua preexistência; reiterando-se a relação existente com o uso da linguagem como tal. Instaram-se, assim, múltiplas possibilidades para analisar as semelhanças e *dessemelhanças* entre as modalidades e gêneros, desfazendo-se ainda mais os seus limites; isentando, desse modo, a perspectiva estruturalista no trato com a língua(gem).

Embora as modalidades da língua tenham formas comunicativas de uso próprias, elas mantêm certo hibridismo. A linguagem dos *novos* gêneros se torna cada vez mais plásticas, dinâmicas. No caso da publicidade, enaltecem-se os aspectos da Semiótica, levando-se em conta os seus objetivos comunicativos; em outras autorias chamados de *propósitos comunicativos* (MARCUSCHI, 2002). Portanto, uma possível definição em relação aos gêneros se volta aos aspectos sociocomunicativos e não aos estruturais, em primeira instância.

O objetivo comunicativo, ou ainda o propósito comunicativo, é o verdadeiro definidor em relação à sua classificação final, pois essa dimensão se pauta na análise das formas linguístico-discursivo-enunciativas; bem como da esfera de atuação humana dessa atividade, ou vice-versa.

#### **4.2.1 Limites entre gênero e tipo textual**

Temos percebido que há certa convergência, por muitos ainda, sobre estas duas categorias de estudo do texto: tipo e gênero; possivelmente por seus estudos em nosso país serem relativamente recentes. Esses estudos começaram a ser disseminados em meados dos anos de 1980, porém sua consolidação somente se deu a partir de documentos oficiais advindos do Ministério da Educação (PCN/MEC/1998) e de discussões voltadas à Linguística de Texto (LT) no âmbito acadêmico-científico, consoante Marcuschi (2012 [1983]). Intencionando uma conceituação simples, mas sem torná-la simplista, dizemos que *gênero textual* é a materialização discursiva impregnada de conteúdo temático, estilo e forma composicional, em acordo com os seus propósitos; enquanto que *tipo textual* é a categoria microestrutural que compõe essa materialização; noutras palavras, são os períodos sintagmáticos que desencadeiam o que engendra o propósito comunicativo do gênero; carecendo perceber, como propriedade que lhe é característica certa heterogenização tipológica, filiando-nos à definição dada por Marcuschi (2002).

Bakhtin (2003) e Bronckart (1999) tratam da impossibilidade de se comunicar verbalmente a não ser por meio de um determinado gênero. Nessa perspectiva, assumem a visão de língua como atividade social, histórica e cognitiva. A língua não é vista como espelho da realidade, nem, tampouco, como instrumento de representação dos fatos; ela constitui a realidade, sem, contudo, cair num subjetivismo ou idealismo ingênuo. Nessa acepção, a tese de atividade sociointerativa exercida pela língua se sustenta na medida em que a toma como uma atividade sociodiscursiva.

Marcuschi (2002), ao fazer remissão a alguns autores clássicos da LT quanto à distinção entre gênero e tipo textual, como Biber (1988), Swales (1990), Adam, (1990), e Bronckart, (1999), entende *tipo textual* como uma composição de natureza linguística, abrangendo meia dúzia de categorias: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção e diálogo; enquanto que *gênero textual* é uma expressão propositalmente vaga para se referir aos textos materializados que são encontrados na vida diária, definidos pelo conteúdo, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Esses gêneros circulam num determinado domínio discursivo (MARCUSCHI, 2002) ou, como trata Bakhtin (2003), em uma dada *esfera de atuação humana*. As esferas jornalística, acadêmico-científica, religiosa, publicitária, do lazer, entre outras são algumas onde essa infinidade de gêneros textuais circula.

É importante perceber que os gêneros não são atividades meramente formais, mas, sobretudo, entidades discursivas, uma vez que apresentam características relativamente estáveis, realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos, a considerar o seu contexto. Bakhtin (2003, p.282) trata que:

Até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas [a comunicação cotidiana também dispõe de gêneros criativos].

A assertiva em tela nos faz compreender a dificuldade que muitos de nós temos na elaboração de um determinado gênero, cuja esfera de atuação humana é desconhecida ou pouco acessada; enquanto que em outras situações, aquelas mais corriqueiras e habituais, conseguimos elaborá-los de modo mais seguro e hábil.

#### **4.2.2 Algumas sucintas observações sobre os tipos textuais**

Provavelmente, a aproximação entre gênero e tipo de texto, como sinônimos, se deu por conta da terminologia utilizada nos livros didáticos e no nosso dia a dia; com efeito, sendo equivocadamente empregada de forma indistinguível. Em geral, um texto é tipologicamente variado, ou seja, heterogêneo. Há de se perceber isso numa carta pessoal, por exemplo, cujos elementos da estrutura linguística convergem à certa hibridização tipológica: narração, descrição, exposição, diálogo, argumentação; podendo até aparecer a injunção.

Nesse sentido, Marcuschi (2002), com observação baseada em Werlich (1973), trata que os tipos textuais apresentam a base temática do texto, a ser representada pelo título ou pelo início do texto, como uma das formas adequadas à formulação da tipologia.

#### **4.2.3 Algumas sucintas observações sobre os gêneros textuais**

Retomamos o conceito dado por Bakhtin (2003 [1992]), em sua definição de gêneros, como sendo tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana; sendo definidos não somente pela presença de elementos linguísticos, mas, e principalmente, por suas características sociodiscursivas. Concebemos que a apropriação a determinado gênero, a fim de se estabelecer uma comunicação em determinado contexto, é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas. Reconhecemos a tamanha necessidade de tratarmos das várias funções que a comunicação humana exerce, tendo em vista que a materialização e a convencionalização do discurso humano são realizadas por meio dos gêneros textuais. Ademais, há de se atentar para uma abertura de estudos que se prestem ao entendimento dos gêneros na perspectiva diacrônica, visando ao entendimento do comportamento da língua nessas instâncias comunicativas.

Convém ressaltar que os gêneros sempre estiveram presentes na cultura ocidental, especialmente os gêneros literários, mas não é mais assim, segundo Marcuschi (2002, p.30): “Hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações

literárias.” Por isso, a noção de gênero é ampliada e se desloca até a Etnografia, a Sociologia, a Antropologia, o Folclore, a Retórica, e, evidentemente, a Linguística.

Koch e Elias (2007) nomeiam de *intertextualidade intergêneros* para designar o aspecto da hibridização presente em alguns gêneros. Consoante abordamos no início deste capítulo, Bakhtin (2003 [1992]) ressalta as três principais características dos gêneros, que são: a construção composicional (estrutura), o conteúdo temático (forma) e o estilo; estando essas características indissolúvelmente interligadas no todo enunciativo e sendo igualmente mobilizadas de acordo com a especificidade do campo de atuação.

Desde a Antiguidade se estudavam os gêneros retóricos, sendo que já se dava mais atenção à natureza verbal desses gêneros como enunciados. A tais momentos, a exemplo disso, segundo Bakhtin (2003), temos a relação com o ouvinte e sua influência sobre o enunciado; a relação da conclusibilidade verbal específica do enunciado com a diferença da conclusibilidade do pensamento, etc.

A respeito da conceituação dos gêneros primários e secundários, a teoria bakhtiniana é incisiva em salientar que não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Nesses termos, chama-nos a atenção para a importância de se atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples – informais) e secundários (complexos – formais), não se tratando de uma diferença funcional (BAKHTIN, 2003). Reconhecemos nessa abordagem, conforme os postulados do autor, que os gêneros secundários incorporam e reelaboram diversos gêneros primários; noutras palavras, compreendemos que os gêneros secundários, em sua maioria, precisaram, antes de tudo, terem sido primários.

Em razão disso é que evidenciamos a importância de entendermos o enunciado, a princípio, a partir de uma visão diacrônica de língua. Um estudo mais acurado sobre as mudanças ocorridas em determinado tempo e espaço, a partir de uma incursão na língua(gem), no que tange à ideologia, certamente, é um dos pontos-chave ao trabalho com os gêneros numa perspectiva linguístico-enunciativa e sociodiscursiva. Bakhtin (2003 [1992]) debate que a importância da noção de gênero precisa do entendimento da natureza do enunciado em geral, e também das suas particularidades; isto é, uma compreensão acerca dos diversos gêneros do discurso. Esse teórico critica o desmerecimento que, por vezes, é dado à natureza

do enunciado; bem como à relação diferente com as particularidades da diversidade de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística, já que essa ausência pode deformar a historicidade da investigação, além de debilitar as relações da língua com a vida.

Miller (1994), por sua vez, define os gêneros como ações retóricas que são tipificadas a partir de situações recorrentes da vida social, ou seja, os gêneros são a representação de uma ação social. É sobre a concepção de gênero como ação social que nos debruçaremos no próximo item de discussão.

#### **4.2.4 A concepção de gênero como ação social**

Os gêneros retóricos têm sido definidos pelas semelhanças nas estratégias ou formas nos discursos, pelas semelhanças nas audiências, pelas semelhanças nos modos de pensar, pelas semelhanças nas situações retóricas, gerando certo problema a uma análise teórica, bem como a uma análise crítica (MILLER, 2009).

Um estudo crítico do gênero considera um distanciamento entre o leitor e o texto, ou seja, esse estudo é concebido de forma reduzida a regras, ao formalismo. Em contraponto, uma preocupação na teoria retórica é fazer do gênero um conceito classificatório estável. Para Miller (2009), o estudo de gênero é válido não porque pode permitir a criação de algum tipo de taxionomia, mas porque enfatiza alguns aspectos sociais e históricos da Retórica que outras perspectivas não o fazem. Portanto, a ação é a base argumentativa do estudo dessa teoria, e não a substância ou a forma do discurso.

A teoria de gênero como uma ação social engendra o conceito retórico de gênero na funcionalidade, ou seja, a sua convencionalização. Nesse sentido, a ação retórica corresponde a uma situação e a um motivo, quer sejam simbólicos ou não; sendo interpretáveis a partir do contexto da situação e pela atribuição de motivos que lhe é dado. Miller (2009) discorre sobre os termos “motivo” e “situação” com base nos postulados de Kenneth Burke, já que esta autora conceitua um gênero não por uma série de atos em que certas formas retóricas fazem recorrência, mas pela constelação de formas reconhecíveis ligadas umas às outras por uma dinâmica interna em sua composição.

Partindo desses pressupostos, reforçamos a premissa que os retores (locutores/enunciadores) atendem a demandas recorrentes, cuja convencionalização

fica evidente, dados o motivo e a situação retórica. Os estudos aristotélicos descrevem a retórica em três tipos: o deliberativo, o jurídico e o epidíctico – conforme tratamos anteriormente –, encontrando neles a fusão de forma e substância baseada na situação. Diante disso, a concepção de gênero assume um caráter pragmático, isto é, retórico, um ponto de ligação entre intenção e efeito. Essas discussões se afinam à defesa conceitual dada por Miller, cuja primeira explanação se deu em 1984<sup>29</sup>.

Podemos entender que as visões da crítica retórica na intenção de fornecer um sistema taxionômico no tratamento do gênero, caem em desinteresse pelos estudiosos do gênero enquanto ação retórica, visto que os aspectos da realidade evoluem socialmente e, para tal, é necessário uma adequação ao atendimento das novas demandas. Nas palavras de Campbell e Jamieson (apud Miller, 2009, p. 25): “O crítico que classifica o artefato retórico como genericamente semelhante a uma classe de artefatos semelhantes identificou uma subcorrente da história em vez de ter compreendido um ato isolado no tempo.” Isso trata da importância de uma aliança entre os estudos diacrônicos e sincrônicos, sendo que o primeiro se mostra favorável à percepção da evolução do gênero ao longo dos tempos, enquanto que o último se limita a um dado contexto situacional a fim de travar um estudo minucioso do gênero, em sua forma linguístico-enunciativa, num determinado contexto.

Dessa maneira, estabelecemos um diálogo afim aos conceitos até aqui tratados, pois assumimos o conceito de gênero como uma necessidade de resposta às mais variadas demandas sociais; conseqüentemente, sua recorrência emite uma convencionalização em detrimento do uso frequente de fatores comuns, tornando-se uma ação retórica tipificada.

Reconhecemos em muitas das discussões sobre gênero como categorização retórica uma crítica aos moldes adotados quanto ao tratamento desse tipo enunciativo de discurso, na literatura e na escrita (em especial nesta última). Tal crítica reside na análise que se presta à mera classificação dos elementos formais, isentando uma análise retórico-pragmática inerente ao estudo do gênero na perspectiva sociorretórica.

Dado o exposto, Miller (2009) aponta que o termo gênero na retórica deve ser limitado a um tipo particular de classificação de discurso; uma classificação

---

<sup>29</sup> **Genre as social action.** *Quartely Journal of Speech* 70, p. 151-176.

baseada na prática retórica; conseqüentemente, aberta, em vez de fechada, e organizada em torno de ações situadas, ou seja, retórico-pragmáticas. Levando-se em conta a infinidade de discursos, seja na esfera cotidiana ou na acadêmico-científica, não se pode subcategorizar o estudo dos gêneros, já que sua base é a retórica; e, para tal, deve-se perceber o contexto situacional onde esses discursos emergem e para que fins.

Quanto ao entendimento dos gêneros como ações retóricas tipificadas, baseadas em situações recorrentes de uma cultura específica; bem como, reconhecendo o componente semiótico presente na percepção dessas situações, Silveira (2005, p.83) analisa as concepções de Miller evidenciando:

[...] Miller defende que, na prática discursiva, nós aprendemos a agir retoricamente através do uso de tipos de discurso socialmente adequados aos vários contextos e circunstâncias da vida: é como se as situações recorrentes “convidassem” a utilizar um determinado tipo de discurso. Assim, afirma a autora, o que nós aprendemos quando aprendemos um gênero não é apenas um padrão de formas ou outra coisa parecida; nós aprendemos a entender as situações e a elas reagir conforme os padrões culturais da comunidade, ou seja, “os gêneros servem como chaves para o entendimento do como participar em ações da comunidade.”.

Reforçamos, com base nesse excerto, o que temos debatido ao longo desta discussão sobre a noção de gêneros, que é a dimensão necessária que deve se empreender em relação ao uso da linguagem, já que este é realizado a partir de um acordo tácito entre os propósitos comunicativos em meio à convencionalização de ações sociais tipificadas.

#### **4.2.5 John Swales: uma proposta socioretórica para o estudo de gêneros textuais**

A proposta de John M. Swales se volta a aplicações de análise de gêneros textuais em contextos acadêmicos e profissionais. Seu nome é evidenciado nas abordagens que tratam do *English for Specific Purposes (ESP)*<sup>30</sup>. Suas pesquisas visam desenvolver entre os aprendizes o conhecimento de gêneros textuais e a capacidade de produzir textos que realizem, de modo bem-sucedido, as características do gênero (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005).

---

<sup>30</sup> Inglês para fins específicos.



Swales tem trabalhos variados sobre a análise formal e discursiva de gêneros variados. Um dos pontos que nos chama a atenção é, segundo Hemais e Biasi-Rodrigues (2005), seu enfoque mais concentrado no ensino e seu conhecimento mais aprofundado por meio de pesquisa. Destacam-se, para ilustrar esses elementos, duas publicações do autor: *Academic for Graduate Students: Essential Tasks and Skills* (1994); e *English in Today's Research World: a Writing Guide* (2000), em coautoria com Christine B. Feak. Nesta última publicação, especificamente, os autores esclarecem a abordagem de estudo de gêneros calcada na consciência retórica. Recomendando-se, para tal, uma microanálise de linguagem e discurso como meio de examinar as suas áreas disciplinares: os leitores (sujeitos aprendentes) fariam uma análise de um trabalho de pesquisa em sua área e identificariam todos os elementos informais encontrados. A imersão a esse trabalho poderia despertar-lhes uma consciência retórica, conforme apontam Swales e Feak (2001).

Evidenciamos em Swales uma análise linguística e discursiva, já que revela, em primeiro plano, muito para a realização da construção textual objetivando, a *posteriori*, investigar as práticas sociais – ancoradas na academia e no profissional – para determinação das escolhas linguísticas na configuração do texto. A preocupação do autor centra-se na pesquisa do binômio ensino-aprendizagem de inglês (ESP); bem como sua abordagem se volta à preocupação com o ensino da produção de textos.

#### **4.2.5.1 Aportes teóricos de gênero textual nas fontes de Swales**

A tônica presente nas discussões de Swales é que o texto não pode ser visto e interpretado apenas por meio da análise de elementos linguísticos, mas, principalmente, pelo seu contexto de uso. Diante disso, o autor se presta ao conceito de gêneros por acreditar que o conhecimento do gênero emana conhecimentos além daqueles relevantes ao próprio texto, sendo uma ferramenta primordial para quem trabalha com textos em situações profissionais. Sua visão se torna eclética nas discussões sobre gêneros, o que leva a ter um tom de originalidade por sua integração proveitosa (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005).

Uma das discussões contempladas em Swales é a da dimensão de propósitos comunicativos da linguagem, isto é, as necessidades que os aprendizes

(*interlocutores*) buscam utilizar no seu processo de interlocução. A análise do discurso constitui mais uma influência nas abordagens desse autor, pois explora a necessidade de análise dos aspectos da estrutura temática, da coesão, da coerência e dos macro-padrões de discurso (problema-solução, tópico-restrição-ilustração). Nesse sentido, há vantagens para o processo de ensino-aprendizagem quando se lança mão de uma análise direta de cada texto, explorando a estrutura temática e os outros elementos textuais.

Clifford Geertz é definido por Swales (1990, p.20) como “o antropólogo cultural mais carismático do mundo.” Para ilustrar a predicação, Swales percebe na obra de Geertz a pertinência e a adequação de uma perspectiva antropológica para o estudo dos gêneros. Para o antropólogo, uma categorização pode esclarecer as diferenças geralmente observadas entre áreas distintas, mas entende que o importante é que as diferenças representam formas de conhecimento do mundo (SWALES, 1990). O autor percebe que o antropólogo propõe a ideia de especificidade do conhecimento, visto que há uma imbricação entre ambiente e aqueles que produzem o saber.

#### **4.2.5.2 O gênero textual na perspectiva de Swales**

Interessante perceber o cuidado que Swales demonstra na definição de gênero, já que, em relação à sua conceituação, ele percebe que falta uma relativa clareza quanto à definição. Uma das discussões elevadas por ele é que gênero é tratado na escola como fórmula textual, ou seja, o gênero é visto como algo não produtivo do ponto de vista do ensino, conseqüentemente isso acarreta algumas, e sérias, críticas (SWALES, 1990).

Consoante Hemais e Biasi-Rodrigues (2005), Swales se vale de quatro perspectivas teóricas para balizar a sua visão acerca dos gêneros, a perceber campos distintos de saberes. Inicialmente, o autor elege a cultura popular ao tratamento com os gêneros, isto é, o folclore. Para ele, nesse campo de saber, encontra-se uma classificação de gêneros tem-se uma ferramenta de pesquisa que permite arquivar os textos. Em seguida, o autor observa que a classificação emanada pelos estudiosos de folclore versa a consideração sobre os *tipos ideias* e não textos reais, os quais podem se desviar do ideal. Sequencialmente, outra abordagem dos gêneros de folclore enfoca as formas, cuja permanência é evidente,

porém há um reconhecimento de que existem ocorrências que influenciam seu papel na sociedade. Diante disso, é de suma relevância perceber como a comunidade entende os gêneros. Pressupostos de Swales (1990) com base nos folcloristas:

- A) classificar os gêneros pode ter alguma utilidade em termos de oferecer uma tipologia;
- B) uma comunidade percebe e entende os gêneros textuais como meio para alguma finalidade;
- C) a percepção que a comunidade tem sobre como interpretar um texto é muito valiosa para o analista de gênero.

Os estudos literários compõem outro campo fértil que formalizaram algumas definições aos gêneros textuais. Uma das características desse enfoque é a atenção a não estabilidade textual; em dissenso com os folcloristas, que privilegiam a importância da permanência da forma. A transgressão é um ponto forte nessa discussão, pois são evidenciados autores cujas convenções são quebradas na elevação de significado próprio e de originalidade à sua obra. Um exemplo claro disso, em nossa cultura local, se encontra no Relatório de Graciliano Ramos à época em que ocupava o cargo de prefeito municipal de Palmeira dos Índios, Alagoas. Swales (1990) direciona a atenção a vários pontos em relação aos estudos literários, a perceber: a evolução dos gêneros; as variações nos exemplares de gêneros; o papel do autor e da sociedade, na determinação de mudanças na trilha de ideologias.

A Linguística é outro campo de atuação que exerce uma tendência forte nos estudos de gênero. Swales (1990) chama a atenção sobre a resistência, por parte de muitos linguistas, ao termo gênero, majoritariamente, pela associação que se faz com os estudos literários. Compreendemos que possivelmente por haver uma tendência de se fazer uma análise no nível frasal, em vez de realizá-la no nível textual, é que há pouca atenção voltada aos estudos dos gêneros nessa área.

Os estudos da Retórica integram o último campo em relação à análise de gêneros. O autor entende que um texto ilustra um tipo de discurso, sendo categorizado de acordo com o elemento que recebe maior destaque no processo comunicativo. Portanto, se um discurso é centrado no leitor (receptor), ele é persuasivo. Porém, o autor demonstra limitações em suas abordagens e alinha-se a estudiosos que levam em consideração o contexto discursivo-enunciativo. Carolyn

Miller é referendada em suas abordagens para discutir que gênero não está na forma discursiva, mas na ação social realizada por ele. Diante dos quatro campos de estudo, Swales emite uma definição de gênero. Há de se enfatizar que o ensino está sempre inserido em suas discussões.

Inicialmente, o autor (1990) aborda que o primeiro elemento característico do gênero é a ideia de classe. Nesse viés, gênero é uma classe de eventos comunicativos constituído de discurso, participantes, função do discurso e ambiente onde o discurso é emitido e recepcionado. Em seguida, aborda-se outra característica: a dos eventos comunicativos como elemento característico dos gêneros; segundo o autor, a mais importante de todas. Os eventos compartilham um propósito comunicativo. A terceira característica do gênero é a prototipicidade. Um texto será classificado como sendo de um determinado gênero se contiver os traços especificados na definição daquele gênero; daí emana a terminologia protótipos. No que concerne à quarta categoria característica do gênero, a razão ou a lógica, são empregadas como subjacentes ao gênero. A razão subjacente emana a lógica do gênero; e nessa lógica, os integrantes da comunidade reconhecem o gênero. A quinta categoria característica do gênero é a terminologia elaborada pela comunidade discursiva para seu próprio uso. As terminologias atribuídas aos gêneros são indicadores de como os membros mais experientes e ativos da comunidade, que dão nomes aos gêneros, entendem a ação retórica das classes de eventos comunicativos. No entanto, Swales (1990) nos alerta sobre a traição que pode ocorrer em determinados gêneros. Em razão do passar do tempo, os nomes dos gêneros podem ser mantidos enquanto que as características associadas ao gênero podem mudar. Por isso, Swales (1990) nos ressalta que a análise do gênero deve levar em consideração o comportamento comunicativo efetivo dos membros da comunidade a fim de responder à evolução do gênero e refletir sobre suas funções coerentemente.

Por fim, ressaltamos a importância da criação do modelo CARS (*Create A Research Space*), desenvolvido por Swales em 1981. Esse modelo baseia-se na observação da regularidade de quatro movimentos (*moves*), a saber:

- Movimento 1: estabelece o campo de pesquisa;
- Movimento 2: sumariza pesquisas prévias;
- Movimento 3: prepara a presente pesquisa;
- Movimento 4: Introduz a presente pesquisa (SWALES, 1981, p.80).

Esses movimentos descritos foram suprimidos pelo autor num trabalho posterior para 3, uma vez que, com base em sua análise, há um imbricamento entre os movimentos 1 (que se refere ao estabelecimento do campo de pesquisa) com o 2 (que aborda a sumarização de pesquisas prévias). Receberam passos a fim de auxiliar na análise do gênero textual preterido, no caso do trabalho do autor, um *corpus* de 48 introduções de artigos de pesquisa. Alguns autores, dentre eles Meurer (1997), modificaram o termo *move* para a terminologia *unidades retóricas*.

Diante do exposto, é importante considerar a comunidade discursiva como um grupo que trabalha junto e mantém seu repertório de gêneros, com traços retóricos evidentes e com força para validar as atividades da comunidade. Nessa conceituação, a comunidade pode permitir a inserção de novos gêneros, pois entende que os gêneros, ao longo dos tempos, assumem determinadas funções, e, conseqüentemente, incorporam modificações. Portanto, cabe a percepção no texto do contexto retórico e social a que se presta a sua elaboração/recepção.

#### **4.3 A Exposição Oral de ponto de vista e o Artigo de Opinião: elementos textuais, linguístico-enunciativos e retórico-discursivos de sua constituição**

Nesta seção, tratamos de dois gêneros textuais que se voltam à nossa investigação em relação às práticas de Retextualização do oral ao escrito, que são os gêneros Exposição Oral de ponto de vista e o Artigo de Opinião. A escolha por tais gêneros visou empreender um estudo que não apenas nos levou a contar com eles como instrumentais de pesquisa, mas também como objetos de investigação, considerando o potencial que ambos têm do ponto de vista linguístico-enunciativo e retórico-discursivo para a constituição da argumentação, nas modalidades oral e escrita, respectivamente.

Abordamos, nesta discussão, o primeiro gênero – Exposição Oral de ponto de vista – como aquele que se presta à realização na modalidade oral. Em sua constituição, há de se reconhecer certa dificuldade em relação a uma classificação fechada e taxionômica diante das teorias linguístico-enunciativas de gênero que se deseja empregar. Mesmo considerando a ação retórica realizada por esse gênero, dadas a sua finalidade e a situação retórica, ele se comporta de forma relativamente irregular em relação a outros gêneros textuais, cuja prototipicidade fica mais

evidente; em razão disso, dispõe-se de certa dificuldade no que tange à elaboração de um modelo de formulação ou de análise. Há aqueles que tratam que o gênero *Exposição Oral* se assume como um *evento comunicativo* e que está ligado ao gênero Seminário, por vezes, fazendo parte dele, como trata Silva (2012) [grifo nosso]. Preferimos, em função do trabalho com textos que suscitam temas polêmicos presentes na sociedade atual, a sua inserção, em certa proporção, no gênero Debate. A justificativa para tal inter-relação se dá por entendermos que é por meio do contato com opiniões distintas que se possibilita a emissão de um ponto de vista acerca de um tema; daí emerge o gênero *Exposição Oral de ponto de vista*.

Já em relação ao Artigo de Opinião, compreendemos como um gênero que se presta à sua realização na modalidade escrita. Como é um gênero advindo da esfera jornalística, há certa convencionalização em relação à sua prototipicidade no plano textual e linguístico-enunciativo. Assim sendo, há de se considerar o deslocamento do Artigo de Opinião à esfera didático-escolar recentemente; possivelmente porque alguns estudiosos da linguagem e educadores o conceberam não somente por seu potencial linguístico-textual, mas também pelo retórico-discursivo no que concerne ao trabalho com a Argumentação em práticas de sala de aula.

Diante disso, inauguramos a presente discussão, abordando esses dois gêneros, em suas características textuais, linguístico-enunciativas e retórico-discursivas, visando despertar, por meio da apreciação e elaboração de textos de teor argumentativo, um trabalho consistente com vistas à argumentação no ensino de Língua Portuguesa.

#### **4.3.1 A Exposição Oral**

Para abordarmos o gênero *Exposição Oral de ponto de vista* no item 4.3.1.1, baseamo-nos, a princípio, na conceituação disposta por Costa (2008) em relação ao gênero *Exposição Oral* [grifo nosso]. Segundo esse autor (2008, p.97-98), a Exposição Oral é um

[...] discurso em que se desenvolve um assunto (conteúdo referencial), ou transmitindo-se informações, ou descrevendo-se ou, ainda, explicando-se algum conteúdo a um auditório de maneira bem estruturada. Trata-se de um gênero público pelo qual um expositor

especialista faz uma comunicação a um auditório que se dispõe a ouvir e aprender alguma coisa sobre o tema desenvolvido. Portanto pressupõe-se uma assimetria entre expositor e auditório que é quebrada tanto pela disposição do público que assiste a ele quanto pela tática discursiva do locutor que, ao longo da exposição, constrói o texto levando em conta o conhecimento enciclopédico que o auditório parece ter, bem como suas expectativas e interesses.

Costa (2008), em seu *Dicionário de gêneros textuais*, estabelece o conceito de Exposição Oral na forma do gênero Verbete. Como podemos perceber na explanação disposta, é por meio da Exposição Oral que um locutor se posiciona em relação a um tema, assunto ou conteúdo estudado; sendo um gênero muito utilizado em contextos formais, cujos aspectos inerentes à modalidade oral devem ser considerados em sua abrangência de estudos. Há de se ressaltar que na Exposição Oral o locutor intenciona expor um assunto, um conteúdo, ou ainda, uma opinião, sem que, necessariamente, se estabeleça um debate com o auditório acerca do que foi apresentado; ou seja, há uma configuração assimétrica de interlocução em relação à constituição desse gênero. No entanto, salienta-se que, ao explanar um tema a uma determinada audiência, o locutor já leva (ou já deve levar) em conta algumas impressões acerca desse auditório (seus gostos, suas preferências, ideologias, etc), a fim de, obviamente, munir-se de estratégias, tanto retóricas quanto linguísticas, para a promoção da adesão desse público, corroborando com o que salientam, nesse tocante, Schneuwly e Dolz (2004, p.185).

No que respeita à organização composicional e ao estilo desse gênero, Costa (2008) se faz valer da perspectiva adotada por Schneuwly e Dolz (2004) quanto ao seu ensino em contextos formais, a exemplo do escolar e do acadêmico. Esses autores genebrinos tratam da composição estrutural e estilística, contando com três fases. Nesse sentido, vejamos:

- 1) Fases da introdução:
  - a) Abertura: parte em que o expositor se apresenta e delimita os papéis, pois se define como especialista que se dirige a um auditório que também é instituído como tal.
  - b) Introdução ao tema: entrada no discurso, quando o expositor apresenta, delimita e desperta a curiosidade do público [...].
  - c) Apresentação do plano [...].
- 2) Fases do desenvolvimento:
  - d) Corpo da exposição: desenvolvimento e encadeamento do que foi exposto no plano [...].

e) Recapitulação e síntese: antes de concluir, o expositor pode recapitular os principais pontos da exposição e fazer uma transição entre o corpo da exposição e a conclusão [...].

3) Fases da conclusão:

e) Conclusão: parte final em que o locutor submete ou deixa em suspenso aos ouvintes ou um problema novo, provocando pela exposição, ou dá início a um debate (v), etc.

f) Encerramento: parte que o expositor agradece o convite recebido, a atenção que lhe foi dispensada pelo auditório, coloca-se à disposição de todos, etc (COSTA, 2008, p.97-98).

Como podemos perceber, a perspectiva disposta em relação às fases a serem respeitadas para a constituição do gênero Exposição Oral lhe conferem certa prototipicidade quanto à sua elaboração. Schneuwly e Dolz (2004) tratam dos gêneros orais, neste caso, a Exposição Oral, como necessários de ensino e passíveis de investigação. Segundo esses mesmos autores genebrinos, a Exposição Oral pode se valer de outros gêneros para que se efetue seu processo interlocutivo, a exemplo do Seminário e do Debate.

A Exposição Oral se apresenta ancorada numa tradição milenar em que demonstra que sempre houve interesse, nas mais diversas culturas e sociedades, que alguém – geralmente tido como especialista – explanasse sobre determinado tema ou assunto à luz de seus estudos, de suas investigações.

Essa explanação (exposição) é realizada, na maioria das vezes, por meio de processos de Retextualização; em que o expositor, ao tratar do tema em questão, demonstra que se fez valer de outros gêneros, geralmente advindos da modalidade escrita, para a elaboração de sua exposição oral; configurando, portanto, um processo de Retextualização de gêneros e de modalidades. Nesse sentido, Schneuwly e Dolz (2004) advogam que não existe o oral, mas os orais; e por serem gêneros distintos que circulam em contextos formais de uso da língua podem ter dependido da escrita para a sua realização na modalidade oral.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004), a Exposição Oral se diferencia da Conferência, na medida em que, mesmo considerando que ambos os gêneros se assumam em seu caráter monologal, apresentam traços característicos e que devem ser respeitados para que sirvam como uma espécie de guia para o ensino e para a investigação de práticas de sala de aula. A *Exposição Oral* se assume como um gênero cuja formalidade de elaboração enseja o apoio em suportes escritos, visando exemplificar, ilustrar e explicar um conteúdo geralmente extenso, e previamente solicitado. No caso da Conferência, mesmo considerando também o seu uso em



contextos formais, pode-se compreendê-la como um gênero que demanda certa “naturalidade” ao ser elaborado, pois, na maior parte das vezes, assume a fala em sua forma espontânea. Além disso, há certa obrigatoriedade em relação à figura do sujeito locutor-enunciador, que geralmente é um especialista na área do debate. Nesse tocante,

A oposição recobre a que existe entre *conferência*, em que a própria formulação e os efeitos de estilo adquirem uma importância incrementada pelas circunstâncias enunciativas que a caracterizam, e a *exposição*, que constituiria, então, uma oportunidade privilegiada de exercício do discurso monologal de uma certa extensão não redigido (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p.191).

Silva (2012, p.41-42), baseada também em Schneuwly e Dolz (2004), define a Exposição Oral (EO) como:

um gênero textual do domínio público, de relativa formalidade, em que o expositor dirige-se a um público de modo estruturado, transmitindo-lhe informações, descrevendo ou explicando o tema da sua apresentação. A EO é ancorada por gêneros escritos que são lidos, oralizados ou orientam sua realização.

Vemos que a Exposição Oral é tratada por algumas teorias como um gênero que se realiza por meio de um evento discursivo maior, ou seja, seria um gênero que a sua realização dependeria de um outro gênero “maior”, a exemplo do Seminário. Vieira (apud SILVA, 2012, p.42), nesse sentido, depreende que a Exposição e o Seminário não devem ser concebidos como gêneros únicos. A tese dessa perspectiva reside numa abordagem antropológica, pautada em Dell Hymes, cujo Seminário é tomado como um *evento comunicativo* e não como um gênero. Nessa acepção, a Exposição Oral pode estar ligada ao Seminário, já que ele como um *evento comunicativo* pode se realizar contando com um ou mais gêneros. Silva (2012) concorda com essa abordagem teórica elegendo a Exposição Oral como um gênero situado no evento comunicativo Seminário.

Schneuwly e Dolz (2004) elegem procedimentos inerentes à realização da Exposição Oral, tais como: seleção das informações; reorganização dos elementos retidos; hierarquização desses elementos, distinguindo as ideias principais das secundárias para que possa se realizar a Exposição Oral. No concerne à Explanação Oral propriamente dita, na abordagem do assunto a ser tratado, identificamos elementos linguísticos – que integram a Argumentação –, fazendo

parte da constituição linguístico-enunciativa desse gênero, a exemplo dos marcadores de estruturação do discurso, da dêixis, dos tempos verbais. Esses elementos possibilitam ao expositor organizar, de forma mais ordenada, as suas ideias, além de hierarquizar o seu discurso.

Schneuwly e Dolz (2004) defendem que é dever da escola ensinar os gêneros orais; mesmo porque os gêneros orais formais não são aprendidos se não houver uma intervenção didática. Em relação à Exposição Oral, os autores em tela alegam que o seu ensino promove no aluno uma reflexão sobre a organização e a transmissão do conhecimento.

Silva (2012), seguindo essa linha de raciocínio dos autores genebrinos, defende um trabalho consistente e procedimental com o gênero Exposição Oral, desde os anos iniciais do II ciclo do ensino fundamental da escola básica (do 6º ao 9º ano). A autora apresenta dados de uma investigação por ela realizada, na esfera acadêmica, com alunos do Curso de Letras de vários períodos. Diante de seus achados, ela alega que, atualmente, a Exposição Oral se faz valer de alguns suportes para ser realizada, a exemplo dos *slides eletrônicos*. A autora analisa a atuação linguageira desses sujeitos com vistas à elaboração do gênero Exposição Oral, cujo tema foi previamente distribuído em grupos. A sua análise se pauta na consideração desse gênero/evento como uma prática de letramento acadêmico-científica imprescindível a uma melhor desenvoltura dos graduandos ao longo de seu processo de escolarização na educação superior e, por extensão, em suas futuras práticas profissionais. Os dados dessa pesquisa sinalizaram que é necessária, de fato, a realização de um trabalho com os gêneros orais desde a escola básica. Embora alguns desses sujeitos da pesquisa tenham alegado já ter tido contato com esse gênero em ambos os níveis de sua escolarização, tanto básico quanto superior, apresentaram dificuldades no tocante à sua elaboração; o que pode configurar um trabalho realizado anteriormente sem uma necessária intervenção didática.

As leituras lineares – aquelas isentas de comentários apreciativos acerca do que está sendo explanado – são evidenciadas pela autora (2012) como um dos principais entraves à realização de práticas de Retextualização e, por conseguinte, práticas de letramento acadêmico-científico. Apesar desse aspecto negativo, alguns sujeitos, com base nesse relato de pesquisa, demonstraram certa habilidade em relação à formulação do gênero requerido, independentemente de já terem tido a

oportunidade de apreciá-lo em momentos anteriores à investigação. Os movimentos retóricos (*moves*) entre os grupos analisados variaram; permanecendo, de certa forma, um movimento retórico canônico em relação à elaboração de suas apresentações, por meio do uso de slides eletrônicos (apresentação, introdução, desenvolvimento, conclusão). Nesse viés, compreendemos que isso tenha se dado possivelmente pela oferta da disciplina Metodologia Científica – geralmente apresentada aos alunos logo no início dos cursos de graduação.

Em síntese, Silva (2012) defende a necessidade de trabalho com o gênero Exposição Oral, tanto na esfera escolar quanto na acadêmica, na perspectiva de possibilitar ao aluno uma maior reflexão acerca dos gêneros orais formais. Ademais, salienta-se que essa tônica se torna essencial tendo em vista o *continuum* tipológico, de que trata Marcuschi (2005 [2001]), entre os gêneros orais e escritos, com vistas ao caráter formal.

Conforme evidenciamos, a literatura de que dispomos acerca da Exposição Oral se presta a tratá-la como um gênero que está situado, em grande parte das vezes, no evento Seminário. A sua realização, nesse sentido, dependeria desse evento comunicativo, já que é por meio do Seminário que se enseja a presença da Exposição Oral. Obviamente, essa concepção de gênero, que se realiza por meio do evento Seminário, está ligada aos postulados de Scheneuwly, Dolz e de outros colaboradores (2004), na perspectiva de discutir um trabalho de intervenção didática em que o ensino dos gêneros orais é realizado gradativamente, em forma de módulos (com oficinas), com vistas a um produto final. A nosso ver, um dos principais entraves dessa abordagem reside num trabalho cronometrado para o ensino de um determinado gênero, impossibilitando um olhar mais amplo em relação às reais necessidades discentes durante o processo de ensino-aprendizagem. Mesmo reconhecendo os momentos em que são contempladas as avaliações das oficinas realizadas, entendemos que, por vezes, há necessidade de um tempo maior destinado à intervenção didática, haja vista a elaboração de um “produto final” mais consistente.

Portanto, como um dos gêneros utilizados em nossa prática investigativa sobre processos de Retextualização teve como propósito a emissão de um ponto de vista oral acerca de um tema polêmico, resolvemos nomeá-lo como *Exposição Oral de ponto de vista*. Compreendemos que o surgimento ou a nova classificação de um gênero se dá em atendimento a uma determinada situação retórica; e que esta ação

linguagem de atendimento se efetiva por meio de gêneros. Nesse sentido, apresentamos, no próximo item de discussão, o gênero *Exposição Oral de ponto de vista*.

#### 4.3.1.1 A Exposição Oral de ponto de vista

Reconhecemos, diante da necessidade de se dispor de um conceito etimológico acerca do gênero *Exposição Oral de ponto de vista*, que a literatura da área que trata dos estudos sobre gêneros textuais se pauta apenas na *Exposição Oral*. Entendemos que a *Exposição Oral* sendo concebida nos moldes que são postos por Schneuwly e Dolz (2004) não corresponde, de fato, ao gênero que utilizamos como um dos instrumentais às nossas práticas de investigação de processos de Retextualização – do oral ao escrito.

O empreendimento de uma abordagem mais verticalizada em relação à *Exposição Oral*, em nosso caso, a *Exposição Oral de ponto de vista*, se dá em razão de entendermos que em práticas linguageiras diversificadas, tanto em contextos formais quanto nos informais, somos instados a emitir uma opinião acerca de um tema polêmico, que recorrentemente está presente em nossa sociedade. A emissão desse ponto de vista se faz na modalidade oral e toma como base para a sua realização um questionamento do tipo: *a favor ou contra?*

Como vimos na seção anterior, a *Exposição Oral* é apresentada como um gênero que se realiza em contextos formais de uso da língua, em que, na maioria das vezes, está ligada ao evento comunicativo *Seminário*. No caso da *Exposição Oral de ponto de vista*, salientamos que não há necessidade dela estar ligada a esse tipo de evento, uma vez que surge de situações recorrentemente presentes em nosso dia a dia, na vida em sociedade; embora, mesmo não sendo uma condição imprescindível à sua realização, admitimos que ela pode se fazer presente também no Seminário – dados o conteúdo a ser abordado e o propósito comunicativo da exposição.

A *Exposição Oral* está mais voltada ao plano tipológico da exposição; enquanto a *Exposição Oral de um ponto de vista* está mais relacionada ao plano tipológico da argumentação. Enquanto a *Exposição Oral* demanda um tempo maior para a sua elaboração (distribuição prévia de conteúdo, direcionamento bibliográfico, escolha da forma de apresentação, etc), a *Exposição Oral de ponto de vista*

geralmente é solicitada com base em um debate acerca de um tema polêmico vigente na sociedade, cujo tempo para a sua efetivação se dá mais simultaneamente. Noutros termos, enquanto a *Exposição Oral* se realiza em situações mais formais, predominantemente em contextos de ensino, e se presta a uma explanação acerca de uma temática, a *Exposição Oral de ponto de vista* se volta à necessidade constante de emissão de posicionamentos, conferindo-lhe pontos de vista explícitos por parte do expositor em suas variadas práticas cidadãs.

Desse modo, em razão dessas finalidades, que se apresentam em função das especificidades de cada gênero de forma distinta, compreendemos que enquanto na *Exposição Oral* há uma recomendação canônica quanto à sua elaboração, sobretudo no que tange à forma e à extensão do conteúdo a ser explanado (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004), na *Exposição Oral de ponto de vista* os *moves* (movimentos retóricos) não se apresentam de forma rígida, podendo variar, inclusive, em atendimento ao caráter formal ou informal da situação retórica. A *Exposição Oral de ponto de vista* é um gênero que se apresenta de forma mais reduzida, ao ser comparado com a *Exposição Oral* de contextos escolares e acadêmicos, em que marcas linguístico-enunciativas de subjetividade obrigatoriamente se fazem presentes. Além disso, há de se enfatizar que por ser um gênero que se propõe não somente à apresentação de um ponto de vista, mas, sobretudo, a um envolvimento do locutor com o auditório no que tange à sua aceitação, estratégias retórico-discursivas de envolvimento e linguístico-enunciativas de construção são arroladas.

No plano discursivo, temos a necessidade de apresentação da temática a ser debatida; da hierarquização das ideias sobre o assunto a ser tratado, elegendo-se as principais e as mais elementares, em ordem de importância. Na vertente retórico-argumentativa, evidencia-se a presença de marcas de subjetividade, estratégias de refutação, além dos lugares retóricos (*topoi*) utilizados. No viés textual, podemos analisar a estrutura composicional do gênero; enquanto que no linguístico-enunciativo, podemos nos ater à escolha lexical, aos elementos dêiticos e ao uso dos marcadores argumentativos (marcadores lógicos e discursivos).

Em suma, reiteramos que tais características, que julgamos ser relevantes à constituição do gênero *Exposição Oral de ponto de vista*, não devem ser projetadas numa perspectiva engessada quanto à sua elaboração. A finalidade de se empreender um esforço em prol da descrição dos elementos característicos desse

gênero se deu em função de promover categorias de análise para o seu tratamento em contextos diversos.

A seguir, apresentamos o gênero Artigo de Opinião em suas características composicionais: textuais, linguístico-enunciativas e retórico-discursivas, objetivando, por meio de sua conceituação, concebê-lo como um gênero de relevante potencial teórico-metodológico ao nosso estudo.

#### 4.3.2 O Artigo de Opinião

Pela larga experiência como jornalista e como professor, Luiz Beltrão foi o responsável por impulsionar os primeiros trabalhos voltados ao ensino sobre os gêneros jornalísticos no Brasil. Na década de 60, do século XX, esse autor começa a escrever uma tríade de cunho didático para o ensino do jornalismo no Brasil; até então não havia um material com esse propósito para que os docentes do ensino superior pudessem se apoiar na condução de suas aulas. Suas obras tiveram como títulos: *A imprensa informativa* (1969); *Jornalismo interpretativo* (1976) e *Jornalismo opinativo* (1980) (RÊGO; AMPHILO, 2010, p.95).

Nessa tríade, salienta-se que o modelo de jornalismo adotado no Brasil, entre os séculos XIX e meados do século XX, assemelhava-se mais ao modelo europeu, mais precisamente ao modelo disposto na França, cuja opinião era elevada, a partir de questões políticas vigentes. No entanto, desde a segunda metade do século XX, o que se pode perceber no Brasil é uma tentativa de semelhança ao modelo de produção jornalística advindo do padrão norte-americano; em que há um atendimento à sociedade capitalista vigente, transformando o meio jornalístico em mercadoria. Com efeito, depreende-se que desde então há uma prevalência dos gêneros de teor informativo (notícias, manchetes, reportagens).

Há de se considerar que os textos opinativos trazidos nos veículos impressos, e também nos radiofônicos, televisivos e virtuais, se articulam, nesse viés, a um fato, a fim de que se estabeleça uma interligação entre o que foi anunciado, como mercadoria (produto), e aquilo que se pretende opinar. Portanto, os textos opinativos, nesses termos, advêm dos textos informativos (RÊGO; AMPHILO, 2010, p.96-97).

Segundo Marques de Melo (2010, p.28), a década de 90 inaugura, para o jornalismo brasileiro, um novo cenário, haja vista a democratização da sociedade,

tutelada pela constituição cidadã. Em decorrência disso, a mídia brasileira passa a ser valorizada e modernizada, sofrendo algumas alterações substanciais; o que afeta suas formas de comunicação nos dias atuais.

Diante da expansão do jornalismo, no contexto brasileiro, é que se pode evidenciar, com base em investigações realizadas por vários pesquisadores do meio acadêmico, que há duas tipologias de gêneros que prevalecem nesse contexto jornalístico: primeiramente, os gêneros situados na esfera do *informar*; em seguida, aqueles situados na esfera do *opinar*. Os demais existentes, segundo Marques de Melo (2010), são os que se localizam nas esferas do *interpretar* e do *entretêr*, sendo vistos com singelas aparições nos veículos observados por esse autor, tanto na mídia impressa quanto na virtual [grifo nosso].

Diante disso, situamos as abordagens históricas, estruturais e enunciativas do gênero Artigo de Opinião em Marques de Melo (2003; 2010), pois é nesse autor que percebemos a valiosa contribuição teórica em torno dos gêneros jornalísticos no Brasil; e, em especial, do Artigo de Opinião.

Para Marques de Melo (2003), a opinião presente no jornalismo atual não é um fenômeno monolítico, pois, por mais que se tenha uma linha ideológica a ser seguida, esbarra-se em equipes numerosas de trabalho e, conseqüentemente, é gerado certo descontrole sobre o que se vai divulgar. Esse fato se dá em razão de os primeiros jornais e revistas terem sido escritos por uma só pessoa, isto é, o que o autor denomina de monolitismo; o que causava relativa autonomia opinativa. Ele analisa que a imprensa ao deixar de ser empreendimento individual e assumir o caráter de organização complexa, fragmentou a expressão de opinião, seguindo tendências diversas, e até mesmo conflitantes. No entanto, mesmo reconhecendo diferenças de perspectiva na apreensão e valoração da realidade, corroboramos com esse autor ao suscitar que possivelmente não se possa falar em pluralismo, visto que as instituições jornalísticas possuem linhas editoriais que, por meio da seleção de informações, entrelaçam os fluxos noticiosos e lhes dão um sentido linear, visando a uma ideologia. Não obstante, há valoração das notícias a fim de ensejarem pontos de vista os mais diversos.

Para entendermos a mencionada valoração dos acontecimentos, Marques de Melo (2003, p.102) nos demonstra quatro instâncias para a realização de um gênero opinativo: a) a empresa, b) o jornalista, c) o colaborador, d) o leitor; e as conceitua como:

A opinião da empresa, ademais de se manifestar no conjunto da orientação editorial (seleção, destaque, titulação), aparece oficialmente no *editorial*. A opinião do jornalista, entendido como profissional regularmente assalariado e pertencente aos quadros da empresa, apresenta-se sob a forma de *comentário*, *resenha*, *coluna crônica*, *caricatura* e eventualmente *artigo*. A opinião do colaborador, geralmente personalidades representativas da sociedade civil que buscam os espaços jornalísticos para participar da vida política e cultural, expressa-se sob a forma de *artigos*. A opinião do leitor encontra expressão permanente através da carta [grifo do autor].

Diante dessa conceituação proposta, percebemos as características semelhantes entre o Artigo de Opinião e os demais gêneros, tanto no plano textual (estrutural) quanto no linguístico-enunciativo, além do retórico-discursivo. Marques de Melo (2003) salienta que quase todos esses gêneros são universais e presentes na totalidade jornalística de vários países, em especial nos latinos. No entanto, mesmo possuindo traços individuais em nosso país, não isentam traços do jornalismo europeu e, sobretudo, do norte-americano.

Assim, enfatizamos a vulnerabilidade das informações em tempos hodiernos, haja vista os canais de comunicação de tempo real, a exemplo da televisão e da internet. A velocidade em que é difundida uma notícia e, por extensão, a emissão de um ponto de vista sobre determinado fato, implica, quase sempre, a apuração superficial do acontecimento; gerando, por vezes, contradições na divulgação de informações. A internet, ao contrário do jornalismo impresso no tocante ao tempo para apuração dos fatos, estabelece uma comunicação em tempo real, podendo tratar dos acontecimentos de forma inconsistente e falaciosa. Obviamente, não estamos defendendo nesta discussão que no jornalismo impresso as informações e opiniões são mais consistentes e, por conseguinte, verdadeiras. O maior entrave é o tempo de produção que se presta ao atendimento das demandas sociais do consumo da informação; o que, majoritariamente, interfere na qualidade da discussão do fato.

Ademais, há de se perceber que por conta da efemeridade com que os fatos são tratados na imprensa atual, muitas vezes há isenção do caráter reflexivo mais aprofundado que todo texto opinativo deve ter; a chamada verticalidade opinativa. Possivelmente, essa reflexão superficial nos textos de teor opinativo se dê em razão da interface que é estabelecida entre os gêneros Notícia e Artigo de Opinião. Tal



interligação desses gêneros na esfera jornalística se faz em função da necessidade de produção do conteúdo a ser veiculado em um tempo que isenta uma melhor adequação à forma que se enseja estabelecer a comunicação. No jornalismo,

A questão dos gêneros é polêmica devido à dificuldade de encaixe de possíveis textos em determinadas categorias. Isso porque nem sempre o autor ao escrever seu texto, ou discurso, está preocupado em prender-se, ou a adequar-se, em determinado gênero (RÉGO; AMPHILO, 2010, p.98).

Diante disso, é que percebemos que à medida que alguns veículos de comunicação ganharam espaço – a exemplo da internet –, outros perderam, como é o caso da mídia impressa. Em função disso, o tempo destinado à sua produção se torna escasso; muitas vezes proporcionando ao sujeito enunciador, neste caso, o jornalista/articulista, uma horizontalidade na informação; por conseguinte, prejudicando a ação retórica do gênero elaborado.

#### **4.3.2.1 Características linguístico-enunciativas do Artigo de Opinião na atualidade**

As conotações atribuídas ao artigo perpassam do senso comum às instituições jornalísticas, conforme aponta Marques de Melo (2003). Para a primeira tendência conceitual, o autor discorre sobre a ligação feita à matéria de jornal ou à revista em si. Já para a segunda, ele indica a significação peculiar atribuída pelas instituições jornalísticas de lidarem como gênero específico, configurando uma forma de expressão verbal.

Em panorama internacional, esse conceito é tratado de modo diferente, pois há uma amplitude no jornalismo europeu e norte-americano:

O jornalismo anglo-saxão não utiliza exatamente a palavra artigo. A imprensa norte-americana, por exemplo, inclui esse gênero dentro da categoria ampla de *comment* (diferente da *story*: notícia). Já na imprensa britânica o nosso artigo corresponde ao gênero que Afrânio Coutinho<sup>31</sup> identificou como *formal essay* (e que, rigorosamente, nos padrões do jornalismo brasileiro, não passaria de uma espécie do artigo [...]) (MARQUES DE MELO, 2003, p.121-122) [grifo do autor].

---

<sup>31</sup> Marques de Melo (2003) faz referência à obra do autor: **Notas de teoria literária**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

No jornalismo espanhol, encontra-se o uso do artigo semelhante ao empregado pelos norte-americanos, ou seja, categoria genérica para qualquer matéria editorial de cunho opinativo. Martínez Albertos (apud MARQUES DE MELO, 2003, p.122) divide o artigo em duas categorias: o artigo *editorial* e o artigo *comentário* [grifo do autor].

Na primeira categoria (artigo editorial), ele inclui a produção própria do jornal ou revista; enquanto que na segunda (artigo comentário), reúne matérias assinadas pelos jornalistas ou colaboradores, possuindo algumas subespécies: artigo de humor, artigo de costume, artigo doutrinário, artigo de divulgação. Já para Martín Vivaldi (apud MARQUES DE MELO, 2003, p.122), o artigo é caracterizado de forma mais abrangente, em sentido mais próximo da significação específica que assume no Brasil, pois é “Escrito, de conteúdo amplo e variado, de forma diversa, na qual se interpreta, julga ou explica um fato ou uma ideia atual, de especial transcendência, segundo a conveniência do articulista.”

Martín Vivaldi, autor anteriormente citado por Marques de Melo (2003), elege dois elementos específicos do artigo jornalístico: a atualidade e a opinião. Na atualidade, o articulista tem liberdade de conteúdo e de forma; no entanto, deve tratar do fato ou da ideia em tempos atuais, em acordo com o espírito do jornal. O termo atualidade, cunhado nesse sentido, não deve ser confundido com trivialidade, com efemeridade, na visão desse autor aludido. No tocante à opinião, o mesmo autor mencionado demonstra que é neste elemento que se encontra o ponto de vista de quem expõe; sendo que a opinião deve estar explícita e vinculada à assinatura do articulista, pois o leitor intenciona encontrar uma visão apurada do fato tratado pelo jornalista ou especialista.

Conforme já afirmamos no decorrer desta seção, ao emitir opiniões, o jornalista/articulista, além de se afinar às particularidades da linha editorial do jornal (ou não, já que por vezes o editorial, em determinados campos de atuação, se assume com um caráter de imparcialidade<sup>32</sup>), demonstra sua visão acerca de determinado assunto. O Artigo de Opinião pode se assumir de forma híbrida em sua

---

<sup>32</sup> Entendemos que na atividade discursiva assumir-se como imparcial é uma questão ideológica, haja vista que, seguindo os postulados bakhtinianos, todo signo é ideológico. Com efeito, o Editorial ao tratar da não-responsabilização em relação ao conteúdo veiculado no Artigo de Opinião assume uma determinada posição ideológica. Ideologia esta que, na maioria das vezes, camufla aquela que se presta à mesma linha de pensamento daquele veículo de comunicação.

composição textual, linguístico-enunciativa e retórico-discursiva, fazendo-se valer de outros gêneros que circulam na esfera jornalística.

Marques de Melo (2003), em relação à finalidade desse gênero, trata que o artigo assume duas feições: uma de caráter doutrinário, de expressão corrente na bibliografia espanhola; e outra de caráter científico. A alusão à primeira feição é de artigo jornalístico já que se destina a analisar uma questão da atualidade, sugerindo ao público uma determinada maneira de vê-la ou de julgá-la. O articulista participa da vida em sociedade, configurando compromisso intelectual ao presente. A segunda feição, a de caráter científico, tem como intuito tornar público o avanço da ciência; por isso não é muito comum a edição diária desse tipo de artigo em jornais. O autor demonstra fronteiras entre essas duas tipologias de artigo, considerando a mobilidade dos articulistas colaboradores entre o jornalismo e as ciências sociais, em suas especialidades.

#### **4.3.2.2 As características textuais do Artigo de Opinião**

A elaboração de um Artigo de Opinião enseja características subjetivas em sua redação, que são peculiares ao estilo do produtor; porém percebemos que há uma relativa uniformidade de padronização em sua concepção constitutiva, tendo em vista, obviamente, os acordos diversos que devem ser estabelecidos entre os variados veículos de comunicação. Beltrão (apud MARQUES DE MELO, 2003) defende a ideia que a estrutura narrativa do Artigo se assemelha a do Editorial: títulos, introdução, discussão/argumentação e conclusão. No entanto, o autor faz referência a Vivaldi para demonstrar o pensamento deste sobre a não-rigidez estrutural do gênero, salientando a importância de se ater ao estilo do articulista e não a forma em si e por si. Há de se reconhecer, no que diz respeito ao estilo do articulista, o empreendimento de um caráter retórico-discursivo em meio à ação realizada no ato de demonstração de um ponto de vista.

Como tratamos no início do capítulo IV deste trabalho, a escolha de um gênero em detrimento de outro (outros) não apenas configura um caráter individual, mas, sobremaneira, uma ação retórico-discursiva no mundo. Nesse tocante, o produtor do gênero textual precisa ter uma razoável consciência acerca da ação que é prestada em cada gênero, tanto no âmbito linguístico-enunciativo quanto no

retórico- discursivo. As regularidades retóricas em relação à sua constituição se tornam fatores imprescindíveis à produção e à análise de gêneros.

A respeito desse ponto, elegemos três conceitos de Artigo de Opinião que acreditamos se voltarem, em certa medida, ao entendimento de sua conceituação, visando à contemplação das características linguístico-enunciativas de sua composição. O primeiro conceito está alicerçado em Abaurre e Abaurre (2007, p.256), que tratam como:

[...] é um gênero discursivo claramente argumentativo que tem por objetivo expressar o ponto de vista do autor que o assina sobre alguma questão relevante em termos sociais, políticos, culturais, etc. o caráter argumentativo do texto de opinião é evidenciado pelas justificativas de oposições arroladas pelo autor para convencer os leitores da validade da análise que faz.

Essa definição se assemelha, em muito, à definição atribuída por Köch, Boff e Marinello (2010, p.33) em relação ao propósito comunicativo do gênero em questão. Vejamos:

[...] consiste em um gênero textual que se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa. Ele é publicado em jornais, revistas e na internet, expõe a opinião de um articulista, que pode ser uma autoridade no assunto abordado ou uma pessoa reconhecida na sociedade. [...] é um gênero discursivo que busca convencer o outro sobre determinada ideia, influenciando-o e transformando seus valores por meio da argumentação a favor de uma posição, e de refutação de possíveis opiniões divergentes [...].

O conceito a seguir é o apresentado por Costa (2008)<sup>33</sup>, em forma de verbete, considerando o seu trabalho de catalogação de alguns gêneros textuais mais utilizados nas esferas acadêmico-científica e escolar. Nessa perspectiva:

Num jornal, revista ou periódico, texto de opinião, dissertativo [...] ou expositivo [...], que forma um corpo distinto na publicação, trazendo a interpretação do autor sobre um fato ou tema variado (político, cultural, científico, etc.). Ao contrário do editorial, que nunca vem assinado e traz sempre a opinião do jornal, revista, etc. em que

---

<sup>33</sup> COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. Salientamos a importância da leitura dessa obra por estudantes e profissionais das mais variadas áreas, considerando o enfoque discursivo que é atribuído a cada gênero textual em forma de verbete. Os postulados teóricos da discussão inicial estão centrados em Bakhtin e em Bronckart. O autor nos proporciona uma lista de cerca de 400 (quatrocentos) gêneros.

circula, o artigo geralmente vem assinado e não reflete necessariamente a opinião do órgão que o publica.[...] (p.34).

Diante dessas sucintas conceituações, e com base em nossas observações como professores de Língua Portuguesa, temos percebido que o Artigo de Opinião tem sido um gênero em ascensão nos mais variados domínios discursivos, especialmente, no escolar e no acadêmico. Ou seja, ao se fazer uma busca sobre a circulação desse gênero, perceberemos sua inserção no meio jornalístico e também no escolar, além do acadêmico-científico (CAVALCANTI, 2010). Ao se folhear um jornal ou revista, ou ainda ao se “navegar” na internet, depara-se com o Artigo de Opinião, cujo tratamento que lhe é dado gira em torno de uma questão polêmica vigente. A assinatura é uma das suas características específicas na comparação com outros gêneros que também circulam nesses canais (revistas, jornais e internet) da esfera jornalística. Como o próprio nome já suscita, o Artigo de Opinião tem como principal propósito comunicativo a emissão de uma opinião, por isso há fronteiras tênues com gêneros que apresentam cadeias argumentativas semelhantes a ele, tais como: a crônica argumentativa, o ensaio, o ponto de vista, a resenha ou crítica, a carta de opinião (tanto do leitor, quanto ao leitor), entre outros que podem se transmutarem e assumirem características semelhantes às do Artigo de Opinião; e que estão tipicamente presentes em textos de teor dissertativo-argumentativo.

Em sua constituição no plano linguístico, o Artigo de Opinião, por meio de uma argumentação coerente e articulada – consistente –, desperta a aceitação da posição defendida; não obstante, a rejeição da opinião tratada, constituindo-se como um aspecto pertencente à ação retórica do receptor/leitor. Os articuladores textuais – marcadores argumentativos (lógicos e discursivos) – devem ser vistos como fatores relevantes ao empreendimento de uma argumentação consistente e adequada à situação retórica proposta.

Como o texto de opinião se presta a uma discussão no que tange a um problema a ser discutido, emitindo-se um juízo de valor e, por conseguinte, visando à aceitação do interlocutor, Köch, Boff e Marinello (2010, p.34) tratam que tal demonstração de opinião tem como propósito uma proposta de solução ou de avaliação. Assim, abordam que para a realização desse feito é necessária uma atenção voltada à estrutura para a elaboração desse gênero, que consideram em sua formulação o tratamento da *situação-problema*, da *discussão* e da *solução-avaliação* [grifo das autoras].

A respeito da *situação-problema*, as autoras a veem como uma forma de contextualização na perspectiva de guiar o leitor sobre o que virá nas demais partes do texto (introdução). Em relação à *discussão*, é construída a defesa de um ponto de vista, buscando-se dispor de argumentos baseados em dados, exemplos e em provas concretas; e até mesmo lançando mão de possíveis argumentos contrários àquela opinião defendida (desenvolvimento). No que se volta à *solução-avaliação*, há de se evidenciar uma resposta à questão apresentada, podendo haver reiteraões da posição assumida ou uma apreciação do assunto abordado; não sendo adequado, dessa maneira, uma nova apresentação, um simples resumo ou uma mera paráfrase de afirmações já apresentadas anteriormente (conclusão/desfecho) (KÖCH; BOFF; MARINELLO, 2010, p.33-34).

Como pudemos evidenciar, ao longo desta seção que trata das características do Artigo de Opinião, a argumentação, quer no viés linguístico-enunciativo quer no retórico-discursivo, fez-se recorrentemente presente, dada a sua importância, não somente do ponto de vista tipológico, mas, e principalmente, do ponto de vista retórico-discursivo para a constituição desse gênero. Nesse âmbito de discussão, acreditamos na relevância de abordamos na próxima seção de discussão a argumentação como eixo-base nos textos opinativos.

#### **4.4 A Argumentação como eixo-base nos textos de teor opinativo**

A Argumentação, como tratamos ao longo do capítulo III deste trabalho, pode ser considerada não apenas como um fator imprescindível à elaboração de textos/discursos de teor opinativo; mas como, e principalmente, um fator constitutivo da linguagem humana, sendo o seu entendimento condição necessária à mobilidade social, nas variadas práticas languageiras cotidianas. Independente da abordagem que se assuma, há de se considerar que o estudo da Argumentação pode permitir aos sujeitos a demarcação de sua subjetividade; fazendo-lhes mais participativos, e menos apáticos, na emissão de opiniões frente às demandas sociais vigentes. O trabalho com gêneros textuais, sobretudo com aqueles em que a argumentação se apresenta de modo evidente – em nosso caso, a Exposição Oral de ponto de vista e o Artigo de Opinião –, é uma possibilidade de despertar um olhar mais crítico em meio às exigências atuais, levando os sujeitos a atingirem um determinado letramento escolar.

No que diz respeito à Exposição Oral de ponto de vista, a argumentação pode ser concebida como forma de apropriação de um determinado tema para expô-lo a um auditório; fazendo-se valer das capacidades de linguagem que envolvem as dimensões textual-linguístico-enunciativa e retórico-discursiva, a fim de sustentar uma posição a respeito de uma temática. Desde os anos iniciais do ensino fundamental, seguindo a linha de raciocínio de Schneuwly e Dolz (2004), é ideal que seja realizado um trabalho interventivo em prol do ensino desse gênero. A Exposição Oral é um dos gêneros que se localiza nas esferas voltadas ao ensino (escolar e acadêmica), cuja tradição advém da Retórica Clássica; logo, tem caráter expositivo-argumentativo em sua gênese.

A princípio, como bem sabemos, esse gênero era tido, principalmente pelo senso comum, como a capacidade individual que um sujeito detinha para abordar um tema, de forma convincente, em público; isto é, essa visão limitada, e equivocada, estava ligada a uma ideologia do dom. A partir das discussões propostas pelo Grupo da Escola de Genebra, dentre eles Schneuwly e Dolz (2004), é que se começou a dar a importância devida para se conceber o estudo desse gênero como um objeto de ensino plausível às práticas de linguagem em contextos formais de uso. Obviamente, os autores aqui mencionados tratam da Exposição Oral como um gênero que se liga (e por vezes depende) de outros gêneros, a exemplo do Seminário e do Debate. Há de se reconhecer, nesse tocante, que as pesquisas que contaram com esse gênero, tanto no contexto francófono quanto no brasileiro, majoritariamente, levaram em conta a Exposição Oral como parte integrante do evento comunicativo Seminário (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004; SILVA, 2012). Entendemos que, em nosso caso de investigação, a Exposição Oral pode se ligar mais ao Debate, tendo em vista que é a partir do contato com opiniões variadas sobre um determinado tema que os sujeitos emitem um ponto de vista; despertando-lhes para uma visão crítico-reflexiva sobre o tema em questão, além da percepção acerca dos elementos que possam se valer na oralidade para despertar um acordo positivo com a sua audiência.

Em relação ao Artigo de Opinião, o leitor encontra nele um espaço de reflexão mais detalhada que pode auxiliá-lo na compreensão do mundo em que vive e, ao mesmo tempo, servir de base para formar sua própria opinião; ou ainda, pode servir-lhe para confirmar uma posição que já tinha sobre determinado fato ou questão. O contexto de circulação desse gênero são as colunas assinadas dos

jornais diários e revistas semanais, onde costumam contar com um quadro fixo de articulistas: médicos, políticos, advogados, professores, entre outros colaboradores.

Desde o ano de 2008, temos tido a contemplação de propostas de sequências didáticas para alunos do ensino médio (2ª e 3ª séries) com o gênero Artigo de Opinião, por meio da adesão às Olimpíadas da Língua Portuguesa. O material<sup>34</sup>, desde o primeiro instante em que foi apresentado às escolas públicas, objetiva perceber em que medida as atividades planejadas, tomando como enfoque a proposta de sequências didáticas (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004), servem aos professores e alunos para a apropriação dos aspectos envolvidos ao plano da argumentação na construção desse gênero. O trabalho tem, convencionalmente, a sua culminância com a eleição de alguns textos opinativos dos alunos envolvidos, em consonância com os aspectos de correção sugeridos pelas autoras, e envio ao Ministério da Educação/ MEC.

Desse modo, como já tratamos, a perspectiva de trabalho é em forma de sequência didática; reiterando, nesse viés, a importância de atividades planejadas no tocante ao ensino dos gêneros textuais, sobretudo, os de caráter expositivo-argumentativo, visto que a argumentação está presente constantemente nas variadas interações humanas e pode, portanto, servir como objeto de ensino e de investigação desde os anos iniciais da educação básica.

Na análise de Dutra (2006), o trabalho com o texto de opinião deve acontecer desde os primeiros anos do ensino fundamental, pois as crianças buscam convencer seus interlocutores, tentando alcançar seus objetivos. Corroboramos com essa autora no que diz respeito à necessidade do espaço do argumentar na educação básica, já que percebemos, ao longo de nossa prática profissional e investigativa, a predominância do trabalho com o narrar nas práticas de sala de aula de Língua Portuguesa. Nesse sentido, a autora se posiciona:

É fato que o texto de opinião não é trabalhado com frequência no ensino fundamental. A produção desse gênero exige que os alunos assumam um posicionamento e argumentem. Talvez por isso haja uma tendência de se considerar que, nas séries mais baixas, por serem mais jovens, os alunos não sejam capazes de produzir esse tipo de texto (DUTRA, 2006, p.1962).

---

<sup>34</sup> Cf. GAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Heloísa. **Pontos de vista**. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social. Brasília, DF: MEC, 2008.



Desse modo, há necessidade de abertura para o ensino da argumentação desde os anos iniciais, visto que esse trabalho formará sujeitos mais bem preparados para a sociedade multifacetada que ora se apresenta, e que exige sujeitos com níveis de abstração cada vez mais elevados. Experiências de ensino com essa perspectiva certamente levam o sujeito a desenvolver sua opinião sobre as mais variadas questões, que lhe forem apresentadas ou indagadas, fazendo-lhe demonstrar, por meio da linguagem, a sua competência argumentativa. Por isso, posicionamo-nos como defensores do trabalho com a Argumentação em suas diversas abordagens – Retórica, Dialética, Lógica e Linguística (Argumentação na Língua) –, principalmente em práticas de sala de aula de Língua Portuguesa.

## **5 A PESQUISA LINGUÍSTICO-INTERPRETATIVISTA: BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA**

Neste capítulo V, apresentamos e discutimos a abordagem de pesquisa, o contexto de investigação, os procedimentos metodológicos e os instrumentos utilizados para a realização deste estudo, bem como os sujeitos envolvidos no processo investigativo. Por contar com a adesão de sujeitos colaboradores para o empreendimento da presente pesquisa, que integram o contexto da Educação Profissional, de nível médio, na Rede Pública Federal de Ensino, entendemos que é necessário estabelecer uma discussão acerca do surgimento e da consolidação da modalidade Educação Profissional no contexto de nossa investigação. Desse modo, acreditamos que esse sucinto percurso histórico, que contempla também a finalidade dessa modalidade de ensino, proporcionará um olhar mais acurado para a interpretação dos questionários-perfil dos colaboradores, de suas produções textuais, além da entrevista realizada.

### **5.1 A pesquisa qualitativa em Linguística**

Inicialmente, convém salientar que a educação escolarizada tem passado por um processo de ruptura e de busca de novos paradigmas constantemente. Nesse sentido, as pesquisas linguísticas têm um grande papel no cenário acadêmico, visto que é por meio delas que se podem interpretar os fenômenos que se voltam ao estudo da língua(gem), tanto numa perspectiva formal quanto funcional. Por entendermos que o nosso trabalho se presta à análise de processos de Retextualização – neste caso, a passagem do oral ao escrito –, cuja consideração parte da estrutura (enunciação) para se chegar ao uso da língua, a perspectiva adotada para este estudo é a de enfoque funcionalista. Dik (1989, p.02) argumenta que “o compromisso principal do enfoque funcionalista é descrever a linguagem não como um fim em si mesmo, mas como um requisito pragmático da interação verbal.”

As pesquisas até meados do século XX se prestavam às abordagens de cunho quantitativo, cujo paradigma Positivista era o único modelo imperante à época. Como as ciências humanas e sociais, diferentemente das ciências exatas e naturais, requeriam uma abordagem que não visasse à mera generalização de um

fenômeno, mas, principalmente, a um estudo pormenorizado de uma dada realidade, surge, em razão das insatisfações de um grupo de sociólogos e antropólogos, a abordagem de cunho qualitativo (BORTONI-RICARDO, 2008, p.31-40).

Segundo Lüdke e André (1986, p.17), a pesquisa de cunho qualitativo intenciona utilizar um arcabouço teórico-metodológico que “seja capaz de reduzir o fenômeno em seus aspectos mais relevantes [...] a fim de melhor compreender e interpretar a realidade.” Dessa maneira, as pesquisas qualitativas se assumem em seu caráter interpretativo, já que sobre Interpretativismo,

[...] podemos encontrar um conjunto de métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa, tais como: pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica, e pesquisa construtivista, entre outros. Interpretativismo é uma boa denominação geral porque todos esses métodos têm em comum um compromisso com a **interpretação** das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social [grifo da autora] (BORTONI-RICARDO, 2008, p.33-34).

Nesse sentido, as pesquisas de cunho interpretativista têm como propósito uma investigação *in locus* visando ao entendimento do objeto de estudo pretendido. Nessa perspectiva, elegemos a pesquisa linguístico-interpretativista, de abordagem, por acreditarmos que estamos centrados na compreensão das práticas languageiras argumentativas dos sujeitos, via processos de Retextualização. Esse tipo de pesquisa se enquadra num caráter qualitativo de investigação, pois considera os fatos e fenômenos como significativos e relevantes, além de valorizar o seu desenvolvimento, como bem afirma Creswell (2007, p. 86):

[...] outra característica da pesquisa qualitativa é a de que as questões de pesquisa podem mudar e ser refinadas à medida que o pesquisador descobre o que perguntar e a quem perguntar, isto é, a pesquisa qualitativa vai sendo direcionada ao longo do seu desenvolvimento.

Chizzotti (2000, p. 79) conceitua esse tipo de pesquisa da seguinte forma:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a

um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Dessa forma, parafraseando Creswell (2007), o investigador qualitativo adota e usa uma ou mais estratégias de investigação como um guia para a adoção de seus procedimentos no estudo qualitativo. A pesquisa qualitativa é mais participativa e, portanto, menos controlável. Os participantes podem, de certa forma, direcionar os rumos da pesquisa por meio de suas interações com o pesquisador. Esse tipo de investigação permite descrever melhor o que se faz pelo fato de se trabalhar com descrições, comparações e interpretações. O trabalho de descrição tem caráter fundamental em um estudo qualitativo, pois é por meio dele que os dados são coletados (MANNING, 1979 apud NEVES, 1996).

No que diz respeito a essas discussões, o pesquisador desempenha uma conduta participativa na pesquisa qualitativa, pois se envolve com o cotidiano do sujeito e torna-se familiarizado com alguns dos seus acontecimentos diários. O pesquisador deve assumir uma postura aberta em relação a todas as manifestações que observa, não permitindo que as suas crenças interfiram na ação dos sujeitos envolvidos nesse processo de pesquisa.

Do ponto de vista textual, linguístico-enunciativo e retórico-discursivo, os procedimentos de análise da presente pesquisa foram elencados a partir da prática pedagógica do pesquisador como docente de Língua Portuguesa na própria Instituição, considerando algumas das teorias da Linguística Textual, da Análise retórico-discursiva de gêneros opinativos, da Argumentação na Língua e da etnometodologia da Análise da Conversação. Nessa perspectiva, esclarecemos que essa discussão considera os aportes teórico-metodológicos da Linguística Textual, no que tange aos conceitos de texto e de gêneros textuais, em meio aos processos de Retextualização – do oral ao escrito.

Para o tratamento dessas categorias na materialização do texto oral, fazemo-nos valer da etnometodologia da Análise da Conversação para proceder às transcrições, considerando o gênero produzido pelos colaboradores como *Exposição Oral de ponto de vista*. No que tange à produção escrita, oriunda das operações recorridas pelos colaboradores em seus processos de Retextualização, baseamo-

nos nos textos escritos que se assemelhavam, linguístico-enunciativa e retoricamente, ao gênero *Artigo de Opinião*. Em relação à análise, consideramos os aspectos textuais das produções, com vistas a algumas categorias da Argumentação Retórica e da Argumentação na Língua, que julgamos pertinentes à realização deste estudo. Com efeito, elegemos tais conceitos teóricos e metodológicos por percebermos a sua interligação com os estudos que envolvem os processos de Retextualização, sobretudo, com gêneros de teor opinativo.

Salientamos que para a constituição de nosso *corpus*, contamos com leitura e análise de textos opinativos que trataram sobre o tema da *Redução da maioria penal: a favor ou contra?* Nessa pequena seleta disposta aos colaboradores, composta por 4 (quatro) Artigos de Opinião, pudemos perceber opiniões distintas em relação ao tema debatido. Ademais, fizemos uso de instrumentos como: questionários semiestruturados, diário de campo e entrevista com os alunos colaboradores ao término das etapas de investigação. Nas seções seguintes deste capítulo, apresentamos, de forma mais detalhada, cada uma das etapas vivenciadas.

## 5.2 O contexto de investigação

A presente pesquisa tem como contexto de investigação uma das unidades pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional de Alagoas. Assim, o lócus de nossa investigação é o Câmpus Satuba, unidade de ensino pertencente ao Instituto Federal de Alagoas – IFAL.

Em linhas gerais, a terminologia Instituto Federal de Educação Tecnológica (IFET) é relativamente recente, considerando que a Lei n.11.892/08, de 29 de dezembro de 2008, que criou os Institutos, foi promulgada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no Diário Oficial da União (DOU), em 30 de dezembro desse ano. Com efeito, a mudança oriunda desse processo de transformação começou a se efetivar no ano de 2009.

A mencionada Lei visou fundir as autarquias: Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e as Escolas Vinculadas às Universidades Federais (EV), transformando-as em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). A lógica disso, posta à época pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), era uma maior

expansão das unidades, além de uma abrangência em relação à ampliação da oferta dos níveis de ensino (da educação básica de nível médio profissional à pós-graduação *stricto sensu*); o que, certamente, repercutiria diretamente na quantidade de recursos financeiros que seriam despendidos para essa nova realidade, possibilitando uma maior atuação dos servidores no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão.

Contudo, a Rede Federal de Educação Profissional tem a sua concepção em 1909, por meio do Decreto n. 7.566, sancionado pelo Presidente Nilo Peçanha. Em atendimento aos desafios da época, em razão dos processos de industrialização, “Nilo Peçanha instaurou uma rede de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, dando origem à rede federal que culminou nas Escolas Técnicas e, posteriormente, nos CEFET” (MANFREDI apud OTRANTO, 2010). Dessa forma, no fim da década de 30, as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Liceus Industriais – transformação essa que em pouco alterou os propósitos das instituições já existentes. Em 1942, surgiram as Escolas Industriais e Técnicas, objetivando a substituição dos Liceus; o objetivo dessa transformação era o de ofertar uma formação profissional em nível equivalente ao do secundário. Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas passaram ao status de autarquias e começaram a ser denominadas de Escolas Técnicas Federais.

Passadas quase duas décadas, em 1978, por conta do crescimento e da evolução, três delas se transformaram em Centros Federais de Educação Tecnológica; naquele momento, dando origem aos CEFET do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais; que, posteriormente, foram também acrescidos de outras escolas que também foram alçadas à categoria de CEFET. Ademais, há de se reconhecer que mesmo aquelas instituições que não foram alçadas à época a CEFET, como é o caso das Escolas Agrotécnicas Federais e das Escolas Vinculadas às Universidades Federais, também têm a sua gênese na Escola de Aprendizes Artífices, de 1909.

Em 2008, segundo os dados oficiais do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)<sup>35</sup>, antes da transformação dessas instituições em Institutos Federais de Educação Tecnológica, havia 36 (trinta e seis) Escolas Agrotécnicas; 33 (trinta e três) CEFET, com suas 58

---

<sup>35</sup>- Acesso por meio do link:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=286&Itemid=353](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=286&Itemid=353)>

(cinquenta e oito) Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED); 32 (trinta e duas) Escolas Vinculadas; 1 (uma) Universidade Tecnológica Federal (Paraná); e 1 (uma) Escola Técnica Federal.

É a partir da sanção da Lei n. 11.892/08 que houve a criação oficial de 38 (trinta e oito) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). Essa Lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no Sistema Federal de Ensino. A sua vinculação ao Ministério da Educação (MEC) foi constituída pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais; pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG; e pelas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

Cabe salientar, como podemos reconhecer por meio das instituições mencionadas como integrantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que houve um esforço por parte da SETEC para mediar o debate acerca das vantagens e das desvantagens da adesão das autarquias à transformação em IFET; no entanto, mesmo diante do empreendimento de esforços, incluindo a presença de técnicos da SETEC nos espaços intencionados à mudança, algumas instituições decidiram não realizar tal adesão imediatamente, como forma de resistência.

Segundo Otranto (2010), os debates foram intensificados pelos servidores, por meio de suas representações sindicais, visando a alguns esclarecimentos no que dizia respeito às implicações de transformação. Na ordem gradativa das discussões realizadas, as Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), a princípio, temiam perder a sua autonomia, sobretudo, a financeira; alegando que estariam subordinadas aos CEFET, uma vez que a lógica, para elas, é que os CEFET, por conta da sua proporção e atuação, se assemelhariam às reitorias no tocante às deliberações e às decisões. Não obstante as resistências, as Escolas Agrotécnicas finalmente fizeram as suas adesões, transformando-se em Câmpus integrantes dos Institutos Federais.

Em seguida, os CEFET, em grande maioria, exceto o de Minas Gerais e o do Rio de Janeiro, posicionaram-se favoráveis a essa transformação, já que, mesmo já atuando no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, se sentiriam partes integrantes de uma Rede mais ampla, o que poderia lhes proporcionar melhores

vantagens em suas esferas de atuação, tanto administrativa quanto acadêmica, assemelhando-se às esferas das universidades. A resistência dos CEFET do Rio de Janeiro e de Minas Gerais em relação à adesão se deu em razão da tentativa de serem alçados a universidades tecnológicas, como aconteceu em 2004 com o CEFET do Paraná, transformando-se em Universidade Tecnológica do Paraná; o que até os dias atuais não obtiveram êxito nessa intenção.

No caso das Escolas Vinculadas às Universidades Federais (UV), a sua posição representa a menor aderência dos grupos envolvidos, ou seja, das 32 (trinta e duas) existentes, apenas 8 (oito) resolveram aderir à proposta de IFET. As demais, totalizando 24 (vinte e quatro), alegaram, por mais paradoxal que possa parecer, na análise de Otranto (2010), a confiança nas universidades a que estavam ligadas e a desconfiança acerca das políticas governamentais; mantendo-lhes continuamente vinculadas às universidades, num regime de interdependência.

Diante disso, há de se salientar as tensões e os debates que foram gerados, e que ainda estão presentes atualmente, nos espaços integrantes da Rede Federal de Educação Profissional tomando como base essa transformação em IFET – o que, com efeito, leva a perspectivas distintas em relação ao papel dos institutos federais com base nesse cenário de transformações. No entanto, no sentido valorativo, essa junção de instituições proporcionou um maior crescimento da Rede e, conseqüentemente, uma maior oferta, sobretudo na abertura de cursos de nível médio profissionalizante na educação básica, em atendimento às diversas demandas populacionais de cada região; além de sua atuação em cursos superiores tecnológicos – já existentes no formato de CEFET –, cursos de bacharelado; e a implantação de cursos de licenciatura. Os cursos de bacharelado e de licenciatura contam com as modalidades de educação presencial e a distância em sua dinâmica de oferta.

### **5.2.1 A modalidade Educação Profissional**

Cabe reconhecer que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, doravante LDBEN, n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Educação brasileira é composta por níveis e modalidades de ensino. Em relação aos níveis, dispõem-se do nível infantil (educação infantil), do nível fundamental (ensino fundamental), do nível médio (ensino médio) e do nível superior (ensino superior).



Cada um desses níveis conta com alguns desdobramentos no que tange à sua forma e demanda de atuação, que são chamados de modalidades de ensino<sup>36</sup>, a saber: educação especial, educação de jovens e adultos, educação escolar indígena, educação básica do campo, educação escolar quilombola e educação profissional e tecnológica. A oferta de atendimento desses cursos, com vistas às suas modalidades de atuação, pode se dar de forma presencial, semipresencial e, ainda, a distância.

No que concerne à educação profissional, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) esclarece que:

[...] está dividida em três níveis: básico, técnico e tecnológico. Os cursos básicos são abertos a qualquer pessoa interessada, independente da escolaridade prévia; os técnicos são oferecidos simultaneamente ao Ensino Médio ou após a sua conclusão, e têm organização curricular própria; e os tecnológicos são cursos de nível superior [...]

Nesse sentido, como o contexto de nossa pesquisa se volta à oferta de educação profissional e tecnológica de nível médio e superior; sendo que os sujeitos colaboradores de nossa investigação são alunos da educação profissional de nível médio, entendemos ser necessário tratar, de forma sucinta, a concepção de ensino médio vigente, tratando de sua finalidade.

Na análise de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.352), apenas a partir de 1996, com a promulgação da LDBEN, é que o ensino médio passou a ser considerado como etapa final da educação básica. Desde então, discussões vêm sendo realizadas com vistas à concepção de ensino médio, sendo enaltecido, nesse tocante, o caráter profissional ou propedêutico a que se presta esse nível de ensino. Segundo esses mesmos autores (2012), o ensino médio, mesmo não sendo considerado antes da LDBEN n.9.394/1996 uma das etapas da educação básica, já se voltava a formar sujeitos para o atendimento das demandas do mundo do trabalho. Com a publicação dessa Lei, entra em cena na Educação brasileira uma dualidade: formar o sujeito para o mercado de trabalho (caráter profissional) ou

---

<sup>36</sup> - “O termo modalidade de ensino diz respeito aos diferentes modos particulares de exercer a educação. Enquanto níveis de educação se referem aos diferentes graus, categorias de ensino, como infantil, fundamental, médio, superior; modalidade de educação implica a forma, o modo como tais graus de ensino são desenvolvidos” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

prover condições de formação do sujeito para a continuidade de seus estudos em nível superior (caráter propedêutico).

Tal dualidade se perpetua até os dias atuais, em variados contextos, em razão do que está disposto no art. n.35, da LDBEN n.9.394/1996, que trata sobre as finalidades do ensino médio. Essas finalidades são tratadas por meio de quatro incisos, que são elencados da seguinte forma:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Como pudemos contemplar, os incisos dispostos, que tratam das finalidades propostas a esse nível de ensino, apresentam finalidades que podem parecer, para muitos estudiosos da Educação brasileira, contraditórias. Nesse viés, ao analisarmos o inciso I, que assume uma concepção mais voltada ao caráter propedêutico, e compará-lo com o inciso II, que se volta mais a um caráter profissional, reconheceremos a nítida diferença de perspectivas adotada entre esses dois primeiros incisos.

Já em relação aos incisos III e IV, percebemos uma variação no caráter adotado quanto à real finalidade desse nível de ensino, possivelmente, por compreender que, independentemente do caráter propedêutico ou profissional, deve se primar por uma formação de nível médio que se volte ao caráter humanístico. No entanto, mesmo adotando uma concepção não contemplada nos incisos anteriores (referimo-nos ao I e ao II), entendemos, corroborando com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), que o caráter humanístico, que é visto para exercício pleno da cidadania, deve se constituir visando ao estabelecimento de uma interface entre os dois primeiros, já que a finalidade principal neste nível seria a formação mais

abrangente do sujeito aprendiz<sup>37</sup>, que perpassa pela perspectiva humanística. Nesses termos, vejamos:

[...] na compreensão humanística e cidadã, o ensino médio é entendido no sentido mais amplo, que não se esgota nem na dimensão da universidade (como no propedêutico) nem na do trabalho (como no técnico), mas compreende as duas – que se constroem e reconstroem pela ação humana, pela produção cultural do homem cidadão –, de forma integrada e dinâmica (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.352).

Desse modo, a educação profissional e tecnológica de nível médio, mesmo tendo em sua gênese a perspectiva de formação inicial com vistas ao mundo do trabalho, não pode perder de vista a formação humanística de cada sujeito. Desde a criação da Escola de Aprendizes Artífices, em 1909, a educação profissional vem passando por alguns debates, que se prestam a discutir a criação, ou recriação, de sua identidade. Discussões que contemplam desde a identidade dos cursos existentes à oferta de novos cursos.

Nessa sequência, é interessante compreender que a educação profissional e tecnológica de nível médio se organiza considerando três formas para proceder à sua oferta de cursos, a saber: cursos integrados, cursos concomitantes e cursos subsequentes. Para ingresso em algum desses cursos de nível médio, o candidato deve prestar processos seletivos de concorrência ampla, que geralmente acontecem anualmente.

Os cursos de nível médio integrados ao técnico são aqueles que tomam como perspectiva a formação integral, ou seja, após a aprovação no processo seletivo, considerando as vagas dispostas em edital público, o aluno adquire matrícula única. Essa matrícula possibilita o aluno cursar simultaneamente o nível médio e a formação profissional. Por ser um curso integrado, o aluno não poderá, em quaisquer circunstâncias, requerer individualmente a certificação do nível médio ou do nível técnico, caso não cumpra todas as etapas para finalização do curso.

Os cursos de nível médio concomitantes são aqueles que tomam como perspectiva uma formação paralela, ou seja, o aluno pode estar matriculado no

---

<sup>37</sup>- As expressões “sujeito aprendiz” e “sujeito cidadão”, nessa perspectiva de discussão, estão inter-relacionadas, tendo em vista que a concepção de cidadania aqui adotada está centrada na ideia de promoção por meio de aprendizagem contínua, quer em instituições de ensino formal – profissional – quer em práticas sociais diversificadas.

ensino médio, tanto na Rede Federal quanto em outra rede, e no contraturno cursar a parte técnica destinada à formação profissional. Nesse caso, há duas matrículas que não precisam necessariamente ser na mesma instituição de ensino. O processo de seleção também se dá em respeito aos mesmos moldes dos cursos integrados, isto é, via processo seletivo de edital público.

Os cursos de nível médio subsequentes são aqueles que tomam como perspectiva a formação técnica do sujeito, ou seja, são aqueles ofertados pelos institutos federais para atender às demandas de formação profissional daqueles que já têm uma formação de nível médio e que aspiram a uma formação técnica. Dessa forma, os alunos ingressam nessa modalidade de ensino portando suas certificações de nível médio. O ingresso também se dá mediante participação em processo seletivo. Como os cursos subsequentes geralmente adotam uma lógica semestral, ou seja, de períodos, a exemplo do que acontece no Câmpus Satuba do Instituto Federal de Alagoas – IFAL, mesmo o processo seletivo acontecendo anualmente, há uma quantidade de vagas destinadas ao ingresso dos aprovados no primeiro e outras direcionadas ao segundo semestre.

#### **5.2.1.1 A Educação Profissional de Nível Médio Integrado ao Técnico**

Os cursos de nível médio integrado ao técnico ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, conforme tratamos anteriormente na abertura do item 5.2.1, visam à oferta do ensino médio com formação técnica integrada a esse nível de ensino. Tomando como base para nossa discussão o Curso de Agropecuária, por ser um dos cursos em que está inserido um dos grupos de colaboradores de nossa investigação, percebemos que a sua divisão quanto à estrutura curricular se faz da seguinte forma: carga horária total de 3.800 h/a; sendo 2.333,2 h/a para o Núcleo Comum; 266,8 h/a para o Núcleo Integrador; 1.200 h/a para a Formação Profissional; e 400 h/a para a Prática Profissional.

O Núcleo Comum se refere aos componentes curriculares que convencionalmente integram o ensino médio, contando com disciplinas das ciências humanas, exatas e da natureza, além das ciências da linguagem. Ao longo da oferta, há a contabilização de 12 (doze) componentes curriculares. No que diz respeito ao Núcleo Integrador, há estudos voltados à Gestão Organizacional e Segurança do Trabalho, 80 h/a; ao Desenho, 80 h/a; à Informática, 80h/a; e a uma

segunda Língua Estrangeira, nesse caso, o Espanhol, com 80h/a. No que concerne à Formação Profissional, ao longo do Curso, são oferecidos componentes curriculares como: Agricultura Geral, 80 h/a; Produção Vegetal I, 160 h/a; Produção Vegetal II, 160 h/a; Zootecnia Geral, 80 h/a; Produção Animal I, 160 h/a; Produção Animal II, 160 h/a; Topografia, 80 h/a; Construções e Instalações Rurais, 80 h/a; Irrigação e Drenagem, 80 h/a; Mecanização Agrícola, 80 h/a; Produção Agroindustrial, 120 h/a; Gestão e Planejamento Agropecuário, 120 h/a; e Cooperativismo e Associativismo, 80 h/a.

A Prática Profissional, embora possa ser direcionada, em forma de estágio, a partir da segunda série, geralmente é realizada ao término do cumprimento dos componentes curriculares do Curso, tendo em vista que, no caso do Câmpus Satuba do Instituto Federal de Alagoas – IFAL, os alunos iniciam sua jornada de estudos às 7h30 e finalizam às 17h, não restando tempo para anteciparem a sua Prática Profissional – condição imprescindível à certificação de término de Curso. Há de se salientar que o Câmpus Satuba é um dos poucos câmpus, no contexto do IFAL, que oferece o Curso Médio Integrado ao Técnico com 03 (três) anos de duração, sendo que a maioria dos demais câmpus do IFAL conta com Cursos de 04 (quatro) anos de duração. A Prática Profissional, encaminhada em forma de estágio às empresas e associações conveniadas, faz com que o Curso se estenda a 03 (três) anos e 06 (seis) meses, em média, no Câmpus Satuba.

Além do Curso Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária, o Câmpus Satuba conta também com a oferta do Curso Médio Integrado ao Técnico em Agroindústria, considerando a mesma formatação de carga horária. Sendo ofertadas anualmente no Processo Seletivo 160 (cento e sessenta) vagas para o Curso de Agropecuária e 40 (quarenta) vagas para o Curso de Agroindústria. Convém esclarecer que o início da oferta do Curso de Agroindústria se deu em razão de atendimento a uma demanda local, oriunda dos industriais e dos produtores agrícolas, por se perceber a sua relação direta com a agricultura. Além disso, o Curso de Agroindústria, por se relacionar em sua base epistemológica com o de Agropecuária, conta com a maioria dos docentes, dos componentes curriculares da Formação Profissional, atuando em ambos os Cursos, salvaguardando algumas especificidades.

### **5.2.1.2 A modalidade EJA e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**

O ano de 1985, com a redemocratização da política brasileira, representa um momento em que a sociedade passou a ter mais espaço de argumentação e de reivindicação frente aos seus direitos, inclusive do acesso à educação oferecida pelo Estado. Isso, certamente, se reflete na Constituição Federal de 1988, que reconhece os direitos dos jovens e adultos à educação fundamental com a responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal (MOURA, 2012).

A LDBEN de 1996 traz uma pequena contribuição em relação à EJA ao tratar, em linhas gerais, que o ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo é dever do poder público em oferecê-la gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos. No entanto, em 1997, a criação do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – trouxe a maior contradição presente nessa LDBEN, que foi a responsabilização da Educação de Jovens e Adultos por parte dos governos estaduais e municipais. As regiões Norte e Nordeste, dadas as suas especificidades geográficas, socioeconômicas e culturais, conseguiram, por meio de muitas solicitações, um repasse do Governo Federal para a manutenção dessa modalidade, que posteriormente foi denominado de PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos – e se estendeu, posteriormente, a todas as regiões brasileiras.

Com a criação do FUNDEB, Lei n. 11.494/2007, a modalidade Educação de Jovens e Adultos passa, finalmente, a ser contemplada em sua abrangência financeira, já que é reconhecida, de fato, como integrante da educação básica. Dado o seu atraso histórico no tocante principalmente à jurisdição, há uma demonstração de inconsistência nas ações continuadas, no âmbito do Ministério da Educação, que deveria ter se prestado, desde o início de sua oferta institucionalizada, ao atendimento dessa modalidade como política pública a fim de reparar os vários danos sociais oriundos dos períodos de marginalização.

No intuito de conciliar as modalidades de Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos, de nível médio, dispomos do PROEJA, nos contextos dos Institutos Federais. Em 13 de julho de 2006, é instituído o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade

de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA –, por meio do Decreto n. 5.840, ancorado no marco normativo deste nível de ensino com base na Lei n. 9.394/96. Há de se salientar que o PROEJA, em razão de ter sido instituído por meio de decreto, é passível de revogação, o que reforça a necessidade de os Institutos Federais empreenderem esforços para consolidar essa modalidade de Educação de Jovens e Adultos aliada à Educação Profissional como política pública – de continuidade com vistas à correção da dívida sociohistórica com o povo brasileiro, sobretudo no tocante à igualdade de oportunidades entre sujeitos socioeconômico e culturalmente marginalizados.

Com efeito, o nosso contexto de investigação, o Câmpus Satuba do Instituto Federal de Alagoas, oferece cursos nessa modalidade de ensino profissionalizante desde 2007. A princípio, convém destacar que os Cursos Agricultura Familiar e Informática eram ofertados diuturnamente, em razão de alguns conflitos gerados para aceitação dessa modalidade de ensino no Câmpus Satuba. No ano 2011, definitivamente, esse Câmpus passa a ofertar os Cursos de Informática e de Processamento de Alimentos no turno noturno. No ano de nossa investigação – 2014 – o Câmpus Satuba contava com a oferta desses dois Cursos para atendimento a uma demanda de alunos no turno noturno.

Como o Grupo II de nossa investigação é composto por alunos colaboradores do PROEJA Qualificação Profissional em Informática, trazemos um sucinto esboço acerca da formatação desse Curso no âmbito no Câmpus Satuba do Instituto Federal de Alagoas. O Curso de Qualificação em Informática, na modalidade Educação de Jovens e Adultos integrada ao Ensino Médio, é ofertado desde o segundo semestre de 2007. O Curso se volta a integrar conhecimentos da Educação Básica, próprios dessa etapa de escolarização, com os específicos da formação inicial ou continuada (FIC).

Segundo o Projeto do Curso de Informática do Câmpus Satuba do IFAL,

[...] o curso de Qualificação em Informática no Câmpus Satuba busca atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional, e do próprio ensino médio na perspectiva de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele, estabelecendo uma relação indissociável entre trabalho e educação, baseado na aquisição de conhecimentos pelos trabalhadores no e para o processo de trabalho (IFAL, 2013).

Podemos depreender, com base no excerto disposto, que a formação é traçada com vistas a uma perspectiva humanística, considerando não se restringir à mera formação técnico-profissional. Os alunos para fazerem parte dessa modalidade integrante do ensino médio precisam passar por um processo seletivo interno, em cada câmpus, demonstrando o seu interesse pelo Curso, além da comprovação de término do ensino fundamental e da idade mínima de 18 (dezoito) anos. Esse formato de Curso se caracteriza, segundo os moldes da SETEC/MEC, no PROEJA – FIC – Formação Inicial e Continuada –, em que os alunos são incentivados a dar continuidade aos seus estudos, e à sua qualificação profissional, em que há disponibilização de bolsas de ajuda de custo. Convém esclarecer que a qualificação profissional, nos moldes desse Curso, não deve ser entendida como uma formação técnico-profissional no formato dos Cursos Médio Integrado ao Técnico, ofertados pelos Institutos Federais.

A organização curricular desse Curso é composta por um núcleo comum integrando os componentes curriculares das áreas de Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, e da Matemática, todas contemplando as suas tecnologias; uma parte diversificada constituída por componentes curriculares que possibilitem a compreensão das relações que perpassam a vida social e produtiva e sua articulação com os conhecimentos acadêmicos; e a formação profissional composta por componentes curriculares específicos da área de Informática. A estrutura curricular desse Curso contempla 1.600 horas, sendo 1.200 horas para o Núcleo Comum, e 400 horas para a Qualificação Profissional. Em razão de o Curso ser ofertado no formato PROEJA – FIC, o seu Projeto de Curso trata que a Prática Profissional não deve ser vista como aspecto obrigatório à certificação de conclusão desse nível/dessa modalidade.

Semestralmente, o Câmpus procede à seleção de seus alunos para essa modalidade de ensino, cuja responsabilidade é do Setor Pedagógico junto à Coordenação do PROEJA, por meio de uma entrevista com os candidatos. A oferta de vagas para cada Curso é de 30 (trinta) por período letivo. Ambos os Cursos do PROEJA – FIC, nesse Câmpus, ocorrem no horário das 18h30 às 22h30. Frequentemente, temos acompanhado, com base em nossa experiência como docente e em alguns momentos integrantes do Núcleo Gestor, que o número de candidatos raramente excede à quantidade de vagas dispostas para cada Curso. Em diálogos estabelecidos informalmente com os alunos integrantes dessa



modalidade, há alegações de que o Câmpus Satuba é distante da região metropolitana, neste caso da capital Maceió, além de estar situado na área rural do município de Satuba, dificultando o seu acesso, principalmente para aqueles trabalhadores formais que têm uma jornada de trabalho rígida.

### **5.2.2 O Instituto Federal de Alagoas – Câmpus Satuba**

O IFAL, por meio do que está disposto em seu Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018 (IFAL, 2014), visa contribuir para a superação do crítico quadro socioeconômico de Alagoas. Com esse propósito, o município de Satuba sedia um dos câmpus do Instituto Federal de Alagoas – IFAL, contando com significativa participação na implantação do ensino técnico alagoano.

A cidade de Satuba está localizada na mesorregião Leste do estado de Alagoas e está entre os municípios que compõem a Região Metropolitana de Maceió; situada a apenas 22 (vinte e dois) km da capital alagoana – Maceió. Tem como principal ligação rodoviária a BR-316. Segundo Queiroz (2011), a rede ferroviária instalada entre os municípios de Maceió e Rio Largo fez com que Satuba prosperasse economicamente, em razão de estar localizada no entremeio dessas duas cidades.

Considerando a proximidade de Satuba com a capital, bem como com as diversas possibilidades de ligação rodoviária com as demais cidades alagoanas, o município pode ser considerado um ponto estratégico para a oferta de cursos técnicos.

No contexto histórico do Câmpus Satuba vale considerar que a sua instalação se confunde com a história do próprio município onde está localizado, bem como com a história do ensino técnico em Alagoas. Em 1911, o Decreto Lei n. 8.940, publicado em 30 de agosto daquele ano, cria o Patronato Agrícola de Alagoas, destinado a ensinar ofícios como os de selaria, carpintaria, sapataria, entre outros, inicialmente aos jovens. Apenas a partir de 1931, o Patronato inicia o ensino profissional agrícola. Em 1957, a instituição, que passou a ser denominada Escola Agrotécnica Floriano Peixoto, começou a oferecer o Curso Técnico de Agricultura, tendo a sua primeira turma formada em 1960 (IFAL, 2013, p.09-12). Atendendo a outras mudanças de denominação, em 4 de setembro de 1979, por força do Decreto n. 83.937, a instituição recebeu a denominação, corrente em todo o território

nacional para esse tipo de ensino, de Escola Agrotécnica Federal de Satuba. Até dezembro de 2008, a Escola Agrotécnica Federal de Satuba manteve essa terminologia, passando, a partir daí, a constituir o Câmpus Satuba do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, formado com base na fusão das autarquias Escola Agrotécnica Federal de Satuba (EAFS) e do Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (CEFET).

O Projeto do Curso de Agropecuária do Câmpus Satuba do IFAL, reiterativamente, aborda que uma das suas principais finalidades é formar mão de obra qualificada para atender à demanda do setor agropecuário, das indústrias e das empresas do ramo de Alagoas. Concernente a isso, vejamos:

O objetivo do ensino agropecuário, portanto, não se restringe à formação de mão de obra para atender o mercado, mas busca, sobretudo, melhorar a vida do homem do campo, através da disseminação de tecnologias que apontem para o aumento da produtividade e dos lucros, para as explorações agrícolas e zootécnicas das comunidades rurais (IFAL, 2013, p.10).

Nesse sentido, a oferta do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Agropecuária no Câmpus Satuba do IFAL, dentre outras razões, se justifica, principalmente, pela necessidade de constituição de políticas públicas; atrelando as necessidades locais às demandas de consolidação das políticas públicas do Governo Federal, cujo foco se volta à capacitação de agricultores familiares, assentados e quilombolas em tecnologias sociais para a produção de alimentos saudáveis, de forma sustentável e com preservação do meio ambiente (IFAL, 2013).

Desse modo, com a perspectiva de minimizar os altos índices de falta de mão de obra qualificada no estado, neste caso, no setor agropecuário; bem como contribuir para o desenvolvimento sustentável regional é que o Câmpus Satuba se enquadra no cenário educacional de Alagoas, contribuindo para a redução das desigualdades sociais e, com efeito, oportunizando condições de competitividade mais igualitárias no mundo do trabalho.

O Câmpus Satuba oferece à comunidade Cursos Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária e em Agroindústria; Cursos de Nível Médio PROEJA – FIC Qualificação em Informática e em Processamento de Alimentos; Curso Subsequente em Agropecuária; além do Curso Superior em Tecnologia de Alimentos.

### 5.3 Procedimentos metodológicos e instrumentos da pesquisa

Nesta seção, trataremos dos aspectos metodológicos adotados, além dos instrumentos utilizados para a captação dos dados de nossa investigação. Reiteramos que, pelo próprio caráter qualitativo da pesquisa em tela, partimos, a princípio, do esboço do projeto para sensibilização das partes no campo investigativo. Nesse sentido, embora a pesquisa não se caracterize tipicamente como uma Pesquisa Colaborativa<sup>38</sup>, adotamos preceitos referentes a esse tipo de ação, tendo em vista que deve se considerar a adesão dos sujeitos no que tange à participação em processos investigativos desse porte. As discussões seguintes, abordadas em forma de itens, tratarão de forma minuciosa sobre a efetivação de nosso projeto de investigação.

#### 5.3.1 Procedimentos metodológicos adotados

Conforme tratamos no início deste capítulo V, a pesquisa em tela se assume como linguístico-interpretativista, de natureza qualitativa. Há de se considerar que mesmo tendo um *corpus* constituído e representado pelas produções textuais dos sujeitos-alunos colaboradores, damos ênfase ao processo de coleta para constituição desse material. Dessa forma, convém delinear os procedimentos metodológicos adotados neste item 5.3.1.

Antes de tudo, salientamos que, mesmo sendo professor efetivo do Câmpus Satuba/IFAL, o pesquisador estava afastado no período letivo 2014.1, período da investigação, em razão de sua qualificação em nível de doutorado. Nesse sentido, houve necessidade de um contato antecipado com os professores de Língua Portuguesa das turmas iniciais de cada grupo a ser pesquisado – alunos do Curso Médio Integrado ao Técnico, e alunos do PROEJA Ensino Médio –, a fim de pedir-lhes suas colaborações para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Diante desse primeiro contato, solicitamente os dois professores se prontificaram a colaborar intermediando o diálogo com as turmas e abrindo os espaços de sala de aula para

---

<sup>38</sup>- A Pesquisa Colaborativa é desenvolvida, convencionalmente, em contextos de redes de formação inicial ou continuada de docentes, com vistas à reflexividade teórico-prática dos processos de formação (IBIAPINA, 2008).

que o pesquisador pudesse solicitar às partes a adesão à investigação como alunos colaboradores.

Como a pesquisa se presta a analisar a elaboração da argumentação, via processos de Retextualização, de alunos recém-chegados ao Nível Médio Integrado ao Técnico, e ao Nível Médio com Qualificação Profissional PROEJA – FIC, o pesquisador já articulou uma conversa com os professores colaboradores na segunda semana do mês de fevereiro de 2014, correspondente também à segunda semana letiva do Câmpus Satuba, do IFAL.

O professor X, responsável pelo componente curricular Língua Portuguesa nas turmas de 1<sup>as</sup> (primeiras) séries dos Cursos de Agropecuária e de Agroindústria, prontificou-se a conversar, de forma despretenciosa<sup>39</sup>, com uma de suas turmas a fim de que os alunos se sentissem encorajados à participação no projeto de pesquisa proposto. Segundo o professor X, a 1<sup>a</sup> (primeira) série “C” do Curso Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária foi a turma que prontamente se dispôs à participação como sujeitos colaboradores da investigação. A partir disso, o pesquisador foi na mesma semana à sala de aula, respeitando o horário do professor X, a fim de conversar com os alunos, esboçar a proposta da pesquisa e solicitar-lhes que levassem os TCLE (Termos de Consentimento Livre Esclarecido) às suas casas para que seus pais autorizassem as suas participações na pesquisa.

A professora Y, responsável pelo componente curricular Língua Portuguesa nas turmas das Fases I do PROEJA (2014.1) do Curso Médio com Qualificação em Informática e em Processamento de Alimentos, prontificou-se a conversar também, de forma despretenciosa, com as suas turmas, sendo que a turma de Informática foi a que se prontificou à participação no projeto de pesquisa proposto. Diante disso, o pesquisador foi na mesma semana à sala de aula, no turno noturno, respeitando o horário da professora Y, a fim de conversar com os alunos, esboçar a proposta da pesquisa e solicitar-lhes que assinassem os TCLE (Termos de Consentimento Livre Esclarecido) para que pudessem efetivamente fazer parte da investigação.

Desse modo, no âmbito quantitativo de participação na pesquisa, contamos, a princípio, com 17 (dezesete) colaboradores, sendo que finalizamos com 14 (quatorze) colaboradores do Curso Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária,

---

<sup>39</sup> - A constituição do grupo para nossa investigação se deu de modo voluntário com o intuito de não adotar – e reforçar – as ideologias que, convencionalmente, as escolas adotam em relação à chegada de suas turmas, como: boas, medianas e fracas, estigmatizando-as.

correspondentes ao Grupo I; e com 16 (dezesesseis) colaboradores do Curso Médio com Qualificação em Informática – PROEJA –, correspondentes ao Grupo II; perfazendo, no total, 30 (trinta) colaboradores dos dois grupos envolvidos, cuja participação se deu integralmente.

O procedimento seguinte à entrega dos TCLE, num momento posterior, especificamente na semana de 17/02/2014 a 21/02/2014, foi o primeiro contato com cada um desses grupos. O Departamento de Apoio Acadêmico (DAA), do Câmpus Satuba, reservou, antecipadamente, um espaço, considerando a vasta infraestrutura desse Câmpus, para que os encontros pudessem ser realizados com os grupos de colaboradores e, principalmente, para que o espaço contasse com certa tranquilidade a fim de não atrapalhar na dinâmica das gravações. O Setor de Apicultura, espaço reservado e tranquilo, cuja sala de aula fica afastada do Prédio Central do Câmpus, foi o local utilizado para os momentos com a 1ª (primeira) série “C” de Agropecuária. Já no turno noturno, como somente são ocupadas 07 (sete) salas de aula de um dos três pavilhões de salas existentes no Câmpus, ficamos reservados no segundo pavilhão; também para garantir a tranquilidade externa durante os momentos de investigação.

Dessa forma, respeitamos os horários previamente dispostos pelos professores colaboradores, sendo que ocupamos 04 (quatro) h/a, no dia 19/02/2014, das 18h30 às 22h, para o primeiro contato com o Grupo II, correspondente ao PROEJA; e 02 (duas) h/a, no dia 20/02/2014, das 7h30 às 10h20, para o contato com o Grupo I, correspondente ao Médio Integrado ao Técnico. Houve um acordo entre o pesquisador e os professores colaboradores para que os alunos colaboradores não fossem prejudicados em termos de conteúdos e de notas, já que entendemos que a atividade que estava sendo realizada, no âmbito da pesquisa, também correspondia ao trabalho com a lectoescrita de gêneros textuais em salas de aula de Língua Portuguesa. Cabe ressaltar que os demais alunos que não estavam envolvidos na investigação continuavam assistindo às aulas em seu curso normal.

O primeiro contato com ambos os grupos intencionou, a princípio, a aplicação de um Questionário-Perfil (Cf. Apêndices B e C). Após o tempo destinado ao preenchimento desse Questionário, com as orientações para o seu preenchimento, o pesquisador, em cada um dos grupos, para cada aluno-colaborador, entregou uma pequena Seleta de textos (Cf. Anexo A), contendo 04

(quatro) Artigos de Opinião, que abordavam o tema da *Redução da maioria penal: a favor ou contra?* A escolha por esse tema se deu por entendermos que é um assunto que gera discussões e pontos de vista diversos, além de ser um tema frequentemente presente na sociedade; e, que, no momento de nossa investigação, estava sendo pauta de discussão das comissões integrantes do Congresso Nacional (compostas por deputados e senadores), cuja informação foi tratada pelas mídias televisiva, impressa e virtual.

Após a distribuição da Seleta, procedeu-se à leitura em voz alta dos textos pelo pesquisador. Houve sucinta explanação acerca de como as ações languageiras são manifestadas por meio de gêneros textuais, enfatizando o gênero Artigo de Opinião: seu conceito e o papel da argumentação nesse gênero. Os alunos-colaboradores puderam apreciar em cada Artigo de Opinião a tese apresentada à defesa do ponto de vista; além de elementos linguístico-enunciativos e retórico-discursivos característicos na elaboração de textos de teor opinativo. Por apresentarmos textos com opiniões diversificadas acerca do mesmo tema, acreditamos que tenhamos proporcionado subsídios textuais e discursivos para que os colaboradores emitissem um ponto de vista sem que houvesse certo direcionamento em relação à posição de que eles iriam tratar.

Desse modo, passado o momento de leitura e de apreciação dos textos dispostos, os colaboradores foram instruídos acerca da próxima etapa, que era a da emissão de um ponto de vista sobre o tema em debate, por meio do gênero *Exposição Oral de ponto de vista*. Houve explicação sobre em que consistia essa etapa, salientando que à medida que cada um fosse emitindo um ponto de vista, os demais deveriam permanecer em silêncio a fim de não violar o momento individual de exposição de cada colaborador. Assim ocorreu nos dois grupos: as produções orais foram gravadas de modo que não sofreram interferências quaisquer, tanto internos quanto externos – o que poderiam inviabilizar a coleta desses dados. Cada um deles formulou sua produção oral com base em suas próprias opiniões sobre o tema, a partir de suas experiências, além de alguns recorrerem aos argumentos dispostos nos textos lidos; isso tanto no Grupo I quanto no Grupo II. Há de se salientar que, para os momentos de captação das falas, contamos com o apoio de duas ex-alunas bolsistas de Iniciação Científica, orientandas do pesquisador.

O pesquisador agradeceu aos colaboradores a participação nessa primeira etapa da pesquisa; ao tempo em que deixou pré-agendado o próximo momento de

encontro. Os dias acordados para a próxima etapa foram o dia 10/03/2014 para o Grupo II – PROEJA – Qualificação em Informática; e 11/03/2014 para o Grupo I – Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária.

O intervalo correspondente a mais de quinze dias se deu em razão de o pesquisador precisar de um tempo suficiente para a transcrição das falas de cada um dos colaboradores a fim de que, posteriormente, fosse empreendida **uma atividade de Retextualização que visasse à passagem do texto oral ao texto escrito.**

Passado o período necessário, o pesquisador reencontrou os dois grupos, respeitando novamente os horários das aulas de cada componente curricular. No caso do PROEJA, por conta do escasso tempo destinado às aulas de Língua Portuguesa, houve cessão de duas aulas de Matemática em cada etapa da pesquisa, a fim de não haver interrupção no desenvolvimento dos processos investigativos; além disso, há de se esclarecer que, como acontece na maioria dos estabelecimentos de ensino no início dos períodos letivos, o horário das aulas sofreu pequenas alterações; fato esse que não atrapalhou a dinâmica da pesquisa em andamento. Dessa maneira, no reencontro com os grupos, o pesquisador recapitulou o sentido do termo argumentar e resgatou algumas estratégias argumentativas empreendidas nos Artigos de Opinião lidos.

Após essa recapitulação, houve a entrega das opiniões orais dos colaboradores, de forma transcrita, a fim de que eles pudessem apreciar as suas produções. Logo em seguida, houve explicação do quadro de regras de transcrição utilizadas para o estabelecimento do procedimento de transcrição. Nesse momento, foi-lhes explicado que as regras de transcrição se pautaram em uma corrente de investigação de textos orais, cujos princípios se instalam na Análise da Conversação (AC); e que o autor utilizado para realização de tal procedimento foi Marcuschi (1986). Os colaboradores ficaram inteirados da simbologia presente em suas transcrições a partir do quadro apresentado. Para fins de ilustração, apresentamos, a seguir, o Quadro 5, correspondente às abreviações e às regras de transcrição utilizadas, que estavam presentes abaixo de cada transcrição dos colaboradores:

**Quadro 5 – Abreviações e regras de transcrição usadas**

|     |                                       |
|-----|---------------------------------------|
| XXX | Palavras que não podem ser entendidas |
| ::: | Alongamento de vogal ou de consoante  |
| ?   | Pergunta                              |
| ... | Pausa na fala                         |

Fonte: Adaptado de Marcuschi (1986)

Com base na apreciação das transcrições de suas *Exposições Oraís de ponto de vista*, aos colaboradores foi solicitada a produção escrita de seus pontos de vista, considerando os textos-base oralizados/transcritos. Como o *Artigo de Opinião* foi o gênero que os colaboradores apreciaram no primeiro momento da pesquisa, acreditamos que na passagem do oral ao escrito, eles pudessem produzir um texto com vistas à proximidade com esse gênero; além de manterem conservadas as suas opiniões em relação ao tema em questão. Há de se salientar que os alunos tiveram para a realização dessa etapa um tempo médio de 2 (duas) horas; sendo que, à medida que foram terminando e entregando as suas produções às bolsistas colaboradoras da investigação, foram encaminhados a uma entrevista numa sala à parte com o pesquisador. As entrevistas foram realizadas individualmente com cada colaborador, tendo como propósito a captação de sua opinião quanto à experiência de investigação vivenciada.

### 5.3.1.1 Síntese dos pontos de vista apresentados nos textos da Seleta

Com o intuito de um melhor entendimento acerca das produções textuais dos colaboradores no capítulo VI, dispomos de uma breve análise dos textos utilizados como motivadores para a captação das opiniões sobre o tema da *Redução da maioria penal*. Há de se salientar que a síntese a seguir não isenta a leitura na íntegra de cada um dos textos presentes no Anexo A.

**Artigo 1:** o primeiro Artigo de Opinião da Seleta disposta aos colaboradores traz o ponto de vista de Dalio Zippin Filho, advogado criminalista, que se mostra contra a redução da maioria penal. Em sua visão, a redução da maioria penal não diminuirá o número de crimes e de delitos cometidos pelos adolescentes infratores. A solução, segundo a sua visão, seria a criação de políticas públicas



consistentes voltadas ao social, que trabalhassem em prol da precaução quanto à aplicação da pena; e não a sua severidade. Como o articulista é especialista em Direito, o texto demonstra a sua tese sendo arquiteta na presença de leis, decretos e da nossa Carta Magna – a Constituição Federal de 1988; além do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente –, de 1990. Desse modo, o texto se apresenta em relação à sua prototipicidade como característico do gênero Artigo de Opinião, uma vez que sustenta um ponto de vista arrolando argumentos favoráveis à sua opinião, de forma sucinta, porém bem articulada.

**Artigo 2:** o segundo Artigo de Opinião da Seleta é de autoria de Chico Vigilante, Deputado Distrital em Brasília – DF. Possivelmente, por representar legislativamente as vozes que ecoam na sociedade, sobretudo, vozes, cujas opiniões são bastante diversificadas, o articulista demonstra conhecimento acerca do tema, mostrando, inclusive, o posicionamento do Governo, representado pelo Ministro da Justiça. Além disso, mostra numericamente os países que são contra a redução da maioria penal; e ainda aponta, de forma tímida, que a ida dos adolescentes aos presídios, como um dos critérios de sobrevivência, seria o envolvimento com a mais alta cúpula da criminalidade, que está tão presente nesses espaços. De todo modo, infere-se que o articulista pretende se posicionar a favor da redução da maioria penal; no entanto, os períodos de que trata sobre essa possível posição são vistos por meio de sequências tipológicas expositivas; o que não lhe confere um ponto de vista consistente, considerando os processos eficazes de argumentação que são requeridos para a elaboração desse gênero. Mesmo não apresentando um ponto de vista explícito acerca do tema, o articulista se mostra engajado na discussão; ao tempo em que clama ao Estado medidas de prevenção, por meio de medidas socioeducativas e de acompanhamento psicológico aos jovens infratores.

**Artigo 3:** o terceiro Artigo de Opinião apresentado é de autoria de Siro Darlan, desembargador e vice-presidente do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente do Rio de Janeiro. O texto é construído de modo a ser problematizado o valor declarado pelo Estado acerca de um jovem detento privado de sua liberdade, isto é, “[...] um jovem privado da liberdade custava ao contribuinte R\$ 4.400 por mês [...]”, nas palavras do autor. A partir desse dado numérico, há uma construção argumentativa acerca das precárias condições em que se encontra a maioria dos presídios do Rio de Janeiro por onde passou (munido de

uma câmera na mão para registrar as condições desumanas com as quais se deparou). O articulista trata sobre a falta de cumprimento do acordo firmado entre o Governo do Estado e o Ministério Público há certa época no que diz respeito às condições de ressocialização dos jovens infratores. Diante de todo esboço exaustivo acerca das condições em que vivem os jovens infratores, o articulista, de forma estratégica, por meio de perguntas retóricas sobre de quem é a real culpa acerca da criminalidade que assola o nosso país nos dias atuais – se é da autoridade governamental que descumprir aquilo que é disposto na Constituição, ou se é do jovem infrator que é submetido a condições que não lhe levam à ressocialização –, elabora a sua argumentação. O Artigo de Opinião, embora não apresente marcas de subjetividade, apresenta explicitamente a defesa contrária à redução da maioria penal; despertando, nas autoridades governamentais e na sociedade civil organizada, um olhar voltado às péssimas condições de reclusão dos jovens infratores.

**Artigo 4:** o último Artigo de Opinião lido é de autoria de Jorge Damús Filho, pai do Rodrigo, jovem assassinado em 1999, em São Paulo, por um menor infrator. O Artigo de Opinião, desde o seu início, mostra contundentemente a defesa do ponto de vista do articulista: a favor da redução da maioria penal. No texto, o articulista se vale de problematizações acerca do que de fato pode ser considerado inconstitucional para a sustentação de sua tese; assim, ao longo do texto, é feita referência à Constituição Federal e ao ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – a fim de que o leitor perceba o entendimento acerca da legislação vigente em relação à seguridade dos direitos dos menores de idade. Em alguns trechos do texto, o autor se mostra polêmico quanto à defesa do seu ponto de vista, assumindo-se como “chocante” em seu posicionamento; e problematiza: “se não há jeito para recuperar os jovens infratores em presídios, por que não se soltam todos os criminosos maiores de 18 anos?” O autor continua a sua defesa, munido-se de argumentos que apelam para o emocional, convocando as famílias para se sensibilizarem com a situação posta, tendo em vista que não se pode mais esperar que um filho, filha, pai ou mãe seja mais uma vítima desses menores criminosos. Ao final, de forma deôntica, o articulista conclama aos favoráveis da redução da maioria penal que “[...] **devem** manifestar-se em prol da lei de vítimas desses menores criminosos, frios e acobertados pelo leniente ECA.” Desse modo, embora o Artigo de Opinião seja escrito por um pai de uma vítima de um crime hediondo, o

texto é apresentado de forma bem articulada no tocante ao uso dos argumentos, convencendo o leitor acerca da posição por ele defendida; isentando a mera argumentação emocional, aquela pautada somente no *ethos*.

### 5.3.2 Instrumentos de pesquisa

Neste item, trataremos sobre os instrumentos adotados para a realização da presente pesquisa; atribuindo a necessária importância a cada um deles em meio a processos investigativos qualitativos. Desse modo, este espaço se presta ao tratamento acerca dos instrumentos escolhidos para a efetivação desta pesquisa de natureza qualitativa. A pesquisa linguístico-interpretativista contou com os seguintes instrumentos: questionário-perfil dos alunos colaboradores; atividade de verbalização de opinião; Retextualização do texto oral (transcrito) ao texto escrito; e uma entrevista não-estruturada com cada aluno colaborador, dos grupos envolvidos, ao término da atividade de Retextualização proposta.

Diante desse esboço, caracterizamos, a seguir, cada um dos instrumentos elencados, de modo conciso, uma vez que cada um deles será apresentado, nos momentos da análise dos dados, cuja ocorrência dar-se-á entre este capítulo V e o capítulo VI seguinte.

#### 5.3.2.1 O questionário-perfil dos alunos colaboradores

Com a aplicação desse instrumento, pudemos conhecer os sujeitos engajados em nosso trabalho de pesquisa. Os aspectos pensados para elaboração desse instrumento, em ambos os grupos, permearam, em linhas gerais, a faixa etária dos colaboradores, as suas localizações de residência, seus anos de estudo parados (se houve) antes da chegada ao ensino médio, além de termos interesse em saber como julgavam as suas habilidades de leitura e de escrita com base no ensino fundamental<sup>40</sup>. Elegemos o questionário semiestruturado por acreditarmos que, em afinidade com o nosso propósito de pesquisa, deveria haver uma inter-relação entre as questões abertas e fechadas. Nesse sentido, as questões

---

<sup>40</sup>- Mesmo compreendendo o risco de procedimentos autodeclarativos em pesquisas, optamos por esse tipo de procedimento em razão de não visarmos mensurar o grau/nível de capacidade leitora e escritora de etapas anteriores ao ensino médio, mas compreender como os colaboradores julgavam essas habilidades, com base em suas próprias percepções.

estruturadas (fechadas) contemplaram desde perguntas que envolveram a escolha unilateral de resposta a questões que visaram à atribuição da ordem de importância, mediante as preferências do colaborador.

O questionário-perfil foi aplicado logo no contato inicial com os grupos de colaboradores, seguindo os horários reservados aos momentos de investigação. A aplicação aconteceu de forma tranquila em ambos os grupos, sendo que o pesquisador, quando necessário, esclareceu algumas poucas dúvidas dos colaboradores em relação aos questionamentos presentes nesse instrumento.

### **5.3.2.2 A atividade de Exposição Oral de ponto de vista**

A atividade de Exposição Oral de ponto de vista foi despertada a partir do contato com textos opinativos motivadores, em que a leitura e a discussão de alguns aspectos presentes nesses exemplares foram condições imprescindíveis às produções orais e, posteriormente, escritas. Dentro das possibilidades do trabalho com as atividades de Retextualização, conforme aponta Marcuschi (2005 [2001]), elegemos o trabalho com a passagem do texto oral ao texto escrito. Nessa acepção, a fim de captar as falas dos colaboradores, por meio do gênero *Exposição Oral de ponto de vista*, o pesquisador se muniu de um aparelho gravador (MP4). Há de se considerar que a Análise da Conversação (AC), como uma das correntes etnometodológicas da Pragmática, foi relevante para a operacionalização deste estudo, não somente por contribuir para o nosso trabalho de transcrição, mas, principalmente, em razão do entendimento quanto à produção de textos orais em contextos formais de uso.

Com efeito, os textos orais dos colaboradores foram minuciosamente transcritos, seguindo as regras de transcrição adaptadas de Marcuschi (1986), levando-se em conta os aspectos inerentes a essa modalidade. O interesse por emprendermos um trabalho que trata dos aspectos presentes/ausentes entre os textos orais e escritos se dá, sobretudo, por reconhecermos que a conversação integra o dia a dia de todos os seres humanos, estando presente em todos os contextos da vida em sociedade. Diante disso, Marcuschi (1986, p.11) nos alerta que: “a conversação é uma das principais formas de linguagem a que estamos expostos e, talvez, a única da qual nunca abdicamos.”

Cavalcanti (2011, p.70) trata que a “Análise da Conversação tem como objeto de investigação a conversação natural, por meio dos pressupostos sociointeracionistas, em que a interação é uma propriedade básica da conversação.” Segundo o próprio Marcuschi (1986), a conversação é a interação entre pelo menos dois falantes; ocorrência de pelo menos uma troca de falantes; presença de uma sequência de ações coordenadas; execução de atos numa identidade temporal; e o envolvimento numa interação centrada.

Efetivamente, a conversação – a fala –, em contextos formais e informais de uso, é uma tônica necessária aos estudos das práticas de oralidade em sala de aula. É nesse campo investigativo que a Análise da Conversação (AC) se instaura como uma etnometodologia extremamente fecunda ao tratamento dos gêneros orais em contextos de ensino; elevando-se, nesse caso, o *continuum tipológico* entre gêneros e modalidades.

### **5.3.2.3 A Retextualização do texto oral (transcrito) ao texto escrito**

O interesse pelo empreendimento de nosso trabalho de pesquisa se deu em razão de acreditarmos na necessidade de práticas investigativas que permeiem a transposição do oral ao escrito. Baseados na obra de Marcuschi (2005, [2001]), bem como em comunhão com alguns estudiosos das ciências da linguagem, compreendemos quão necessários se fazem estudos que busquem cumprir esse desiderato, sobretudo, em contextos de escolarização básica. Como temos tratado ao longo desta discussão, principalmente no capítulo I, destinado às práticas de Retextualização, são necessários estudos que intentem não apenas perceber os aspectos fonéticos e fonológicos da modalidade oral, mas também aqueles que estão nos entornos da relação oralidade e escrita.

Com esse propósito, utilizamos os textos transcritos dos colaboradores para que eles tivessem contato com suas produções orais no momento anterior de suas exposições orais de ponto de vista. À medida que entregávamos as transcrições e foram sendo explicados os procedimentos de transcrição utilizados, percebíamos o interesse dos colaboradores para entender cada símbolo utilizado para representar as suas verbalizações.

Passada a fase da apreciação e do entendimento dos sinais dispostos para transcrição, aos colaboradores foi dada a tarefa de retextualizar as suas produções

orais, via texto-base, almejando uma produção escrita que mantivesse, em certa medida, alguns aspectos relativos à sua defesa de ponto de vista oral. Há de se esclarecer que os colaboradores não se abstiveram, em seu processo de produção, do acréscimo ou apagamento de elementos que julgavam (des)necessários à transposição à modalidade escrita – ação tipicamente comum na realização de atividades de transposição de modalidades.

#### **5.3.2.4 A entrevista não-estruturada com os alunos colaboradores**

O último instrumento de pesquisa por nós utilizado em nossa prática investigativa foi a entrevista não-estruturada. Com a aplicação desse instrumento, buscamos captar as impressões dos colaboradores em relação às suas participações no processo investigativo; além de procurarmos saber sobre os seus contatos anteriores (neste caso, no ensino fundamental) com o gênero Artigo de Opinião; o uso da oralidade para exposição de opiniões em práticas de sala de aula de Língua Portuguesa, dentre outros aspectos nesse tocante. A entrevista foi planejada de forma não-estruturada, contendo 08 (oito) questionamentos abertos (Cf. Apêndice D).

Segundo Creswell (2007), para coletar dados em pesquisas qualitativas deve haver atenção a alguns tipos básicos de procedimentos, dentre eles a *entrevista* se destaca como um dos principais [grifo nosso]. Para esse autor (2007, p.190), “[...] o pesquisador conduz entrevistas face a face com os participantes [...]. Essas entrevistas envolvem poucas perguntas não-estruturadas e geralmente abertas, que pretendem extrair visões e opiniões dos participantes.” Em corroboração com esses pressupostos teórico-metodológicos do autor, foi que elaboramos e aplicamos a entrevista ao final do processo investigativo. As regras de transcrição utilizadas para a entrevista foram as mesmas, adaptadas de Marcuschi (1986), já mencionadas neste estudo.

Mesmo esse instrumento sendo aplicado ao final de todas as etapas de investigação (leitura, verbalização, transcrição, retextualização), compreendemos que a sua discussão é necessária logo após a caracterização dos sujeitos-colaboradores, tendo em vista alguns propósitos de nossa pesquisa, que se prestam à triangulação entre as respostas dadas no questionário-perfil e na entrevista final no entendimento dos processos de Retextualização – do oral ao escrito.

### 5.3.2.5 As notas de campo

Desde o momento em que nos assumimos como pesquisadores qualitativos, tivemos a convicção da importância do registro das observações realizadas no lócus da pesquisa. Para procedermos a tais anotações, tivemos ao nosso alcance um caderno de notas, que visava ao registro do horário de início e de término dos encontros, bem como algumas impressões acerca dos momentos de condução da investigação, constando fatores intervenientes (que poderiam ser somados aos dados como uma das variáveis), se houvesse.

Segundo o próprio Creswell (2007), em relação aos procedimentos de coletas de dados em pesquisas de teor qualitativo, a *observação* se assume como um dos elementos primordiais ao acompanhamento das atividades realizadas em campo [grifo nosso]. Para esse autor (2007, p.190),

*Observações*, nas quais o pesquisador toma notas de campo sobre comportamento e atividades das pessoas no local de pesquisa. Nessas notas de campo, o pesquisador registra, de maneira não-estruturada ou semi-estruturada (usando algumas questões anteriores que o pesquisador deseja conhecer), as atividades no local da pesquisa. O observador qualitativo também pode se envolver em papéis que variam de não-participante até integralmente participante.

Esclarecemos que, desde o momento em que ensejamos a sensibilização das partes para o empreendimento de nosso estudo, nos assumimos como pesquisadores no lócus de pesquisa. Em razão disso, a observação realizada nesses moldes faz com que o pesquisador se assumira como *observador participante*, nos dizeres de Creswell (2007). A vantagem desse tipo de pesquisador está no registro das informações à medida que elas são reveladas; no entanto, o pesquisador pode se defrontar com algumas informações “privadas” que, por vezes, não podem ser reveladas no estudo (o que não se aplicou ao nosso caso).

As notas de campo, em meio a esse processo de observação participante, se fizeram extremamente necessárias para uma melhor compreensão acerca do processo investigativo realizado, o qual pôde ser descrito no item 5.3.1, que tratou sobre os procedimentos metodológicos adotados.

## 5.4 Os sujeitos colaboradores da pesquisa

A pesquisa linguístico-interpretativista, de natureza qualitativa, contou com a adesão de sujeitos colaboradores de dois grupos de alunos matriculados no Câmpus Satuba, do Instituto Federal de Alagoas – IFAL. Conforme dispomos na parte que tratou dos procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa – seção 5.3 –, contamos com 30 (trinta) colaboradores que participaram integralmente das duas etapas da pesquisa, sendo 14 (quatorze) do Grupo I – colaboradores do Ensino Médio Integrado ao Técnico; e 16 (dezesesseis) do Grupo II – colaboradores do Ensino Médio com Qualificação Profissional – PROEJA.

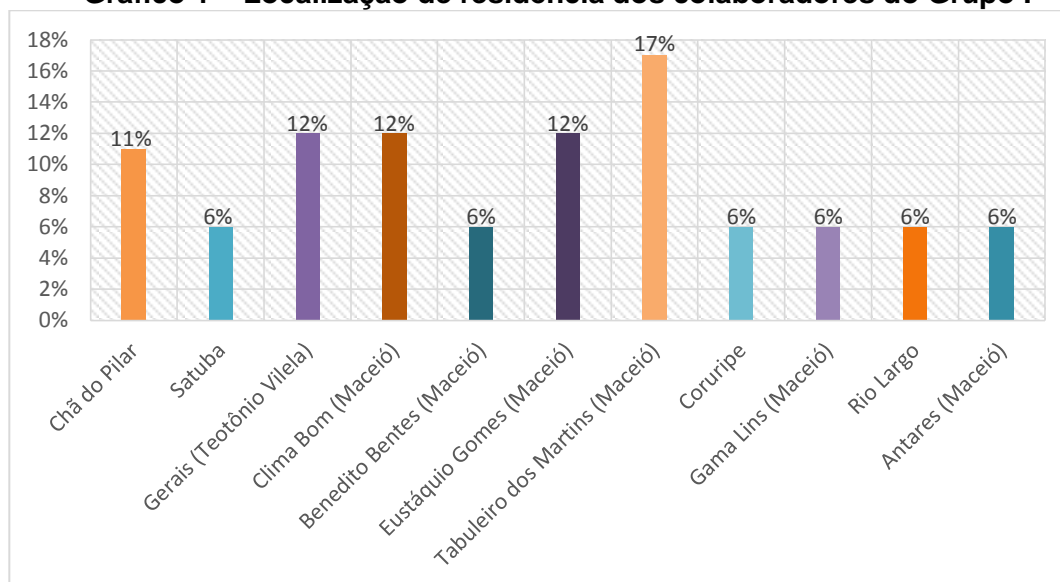
Salientamos que houve 17 (dezesete) alunos do Grupo I que participaram do início do processo de investigação, isto é, que fizeram parte da aplicação do questionário-perfil; assim, em razão desse questionário ter sido elaborado com vistas não identificação dos sujeitos-colaboradores, mesmo considerando a ausência de 03 (três) desses colaboradores ao término do processo (momento da etapa da Retextualização do oral ao escrito), dispomos, a seguir, de dados que consideram todos os sujeitos envolvidos na etapa inicial da pesquisa. Há de se esclarecer que julgamos tal procedimento de consideração de todos os sujeitos como bastante pertinente a estudos de natureza qualitativa, cuja imprevisibilidade e a relativa falta de controle das variáveis são fatores imprescindíveis a um melhor entendimento do processo investigativo.

#### **5.4.1 Os sujeitos colaboradores do Curso Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária**

O questionário-perfil foi o primeiro instrumento de pesquisa aplicado. Esse questionário foi aplicado logo no momento do primeiro contato com o Grupo I. Almejamos, com a aplicação e análise desse questionário, ter uma dimensão acerca do gênero, da faixa etária e da escolarização de nossos colaboradores; além de seus gostos e de suas preferências em relação aos aspectos inerentes à leitura e à escrita, às formas de entretenimento, dentre outros.

Como o Câmpus Satuba está localizado numa parte do município de Satuba/AL que é considerada área rural, entendemos ser interessante sabermos acerca das localizações de residência dos colaboradores integrantes do Grupo I. O Gráfico 1, a seguir, se presta a tal entendimento de localização.



**Gráfico 1 – Localização de residência dos colaboradores do Grupo I**

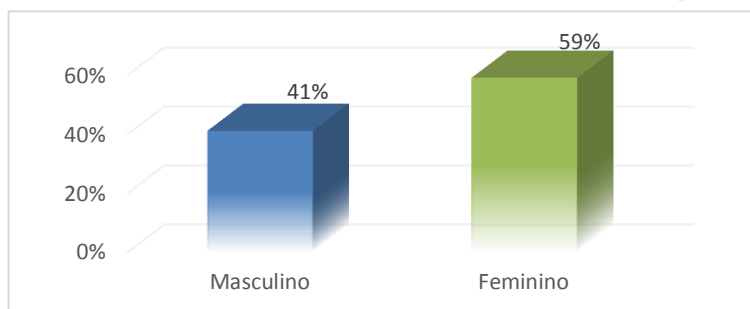
Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado/2014

O Gráfico 1 apresenta a localização dos colaboradores, com base em suas respostas, mediante o preenchimento do questionário-perfil. Surpreendentemente, apenas 01 (um) colaborador é residente do município de Satuba, correspondendo a 6% (seis por cento) do total. Grande parte reside na região metropolitana da capital, estando localizada nos bairros do município de Maceió, como Clima Bom (12%), Benedito Bentes (6%), Eustáquio Gomes (12%), Tabuleiro do Martins (17%), Gama Lins (6%) e Antares (6%), totalizando 59 % (cinquenta e nove por cento); esse número somado aos percentuais referentes aos municípios de Chã do Pilar (11%), Satuba (6%) e Rio Largo (6%) corresponde a 82% (oitenta e dois por cento). Os percentuais referentes aos municípios de Teotônio Vilela (12%) e Coruripe (6%) somam 18% (dezoito por cento).

Esses primeiros dados referentes à localização nos faz reconhecer um grupo que predominantemente passa o dia no Câmpus, mas que ao final do turno de estudos regressa às suas casas; sendo transportados até suas residências por meio de transporte alternativo (excetuando o colaborador residente em Satuba). Os demais, correspondentes aos 18 % (dezoito por cento), somam-se aos 102 (cento e dois) alunos que estudam nesse espaço em regime de residência que, por conta de suas condições de localização, já sinalizam seu interesse em integrar o regime de internato no processo seletivo.

O Gráfico a seguir, isto é, o Gráfico 2, apresenta os dados relativos ao gênero dos colaboradores.

**Gráfico 2 – Gênero dos colaboradores do Grupo I**



Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado/2014

Como podemos perceber, o Grupo I foi constituído, em sua maioria, pelo gênero feminino, ou seja, os 59% (cinquenta e nove por cento) correspondem a 10 (dez) colaboradores desse gênero; enquanto que os 41% (quarenta e um por cento) dizem respeito a 07 (sete) colaboradores do gênero masculino. Esse dado vem reforçando aquilo que vimos observando em nossas práticas de sala de aula recentemente em relação à procura pelo Curso de Agropecuária pelo público feminino; o que, até meados dos anos de 1990 do século passado, era mais raro esse público procurar uma formação nessa área de atuação profissional.

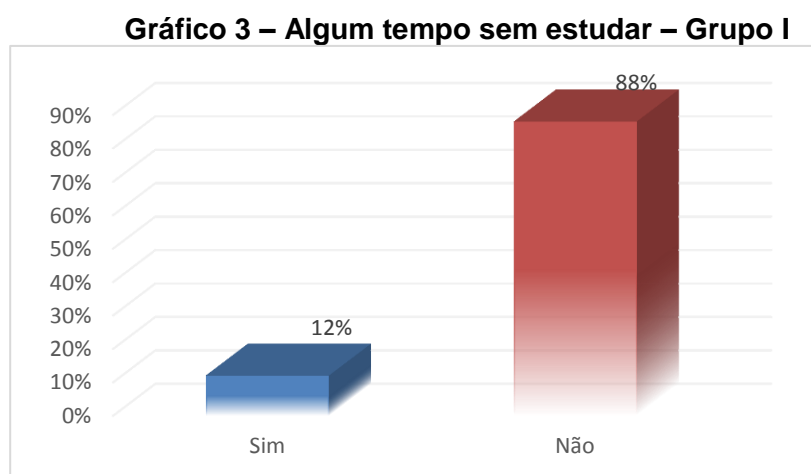
Dos 17 (dezessete) colaboradores, todos se declararam solteiros em seu estado civil; não possuindo filhos; além de assumirem que a sua única ocupação era os estudos. Esses dados nos revelam que, por conta da ampla jornada de quase 10 (dez) horas diárias no Câmpus, grande parte dos candidatos que busca a formação profissional nesse Estabelecimento de Ensino entende que precisa de dedicação exclusiva à sua jornada de estudos; considerando também o tempo de traslado de suas localizações até esse espaço.

Ao serem questionados a respeito do seu entretenimento preferido nos momentos de folga, assinalando apenas 03 (três) das 07 (sete) alternativas dispostas, os primeiros lugares ocupados foram empatados por *Assistir TV* e *Leitura*, com 14 (quatorze) dos 17 (dezessete) colaboradores atribuindo a primeira posição; em seguida, o segundo lugar foi ocupado por *Dançar*, com 06 (seis) respostas dos colaboradores; o terceiro lugar foi respondido com *Ir à praia*, com 05 (cinco) respostas dos 17 (dezessete) colaboradores. Das 07 (sete) alternativas dispostas,

01 (uma) correspondia a *Outro. Especificar*, em que alguns poucos colaboradores – 03 (três) – mencionaram *Internet* e outros 02 (dois) dispuseram *Falar com alguém e Igreja*. Compreendemos que a maioria dos colaboradores, em seus momentos de lazer, se inteira dos acontecimentos diários pela TV; além de se munirem de determinado tipo de informação realizando leituras.

Ao serem indagados sobre a prática de alguma religião, dos 17 (dezesete) colaboradores, 13 (treze) afirmaram essa prática, estando suas respostas divididas entre 06 (seis) que afirmam ser católicos e 07 (sete) que afirmaram ser evangélicos. O restante desse Grupo I, ou seja, 04 (quatro) colaboradores, alegou não praticar religião alguma. Por esses dados, podemos reconhecer esse Grupo como majoritariamente cristão, estando dividido entre as religiões que, convencionalmente, há uma quantidade de adeptos mais declarados. Contudo, o grupo que respondeu negativamente a esse questionamento pode ser compreendido também não como aquele que não tem uma religião, mas aquele que não a pratica em espaços convencionalizados socialmente, a exemplo das igrejas, dos templos, etc. Além de também poder se configurar como uma preservação em relação à sua religiosidade, evitando estigmas de ordem étnico-racial.

O Gráfico 3, a seguir, diz respeito ao questionamento acerca do tempo que os colaboradores possam ter passado sem ir à escola. Vejamos:



Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado/2014

Esses percentuais do Gráfico 3 representam a continuidade na escolarização da maioria dos colaboradores, desde o ensino fundamental até o início do ensino médio. Ao considerarmos os percentuais de 88 % (oitenta e oito por cento) para aqueles que não precisaram interromper o seu processo de

escolarização e 12 % (doze por cento) para aqueles que precisaram interromper esse processo, perceberemos a correspondência de 15 (quinze) contra 02 (dois), dos 17 (dezesete) colaboradores, respectivamente. Dos 02 (dois) colaboradores que alegaram ter parado os seus estudos, os motivos relacionados a essa pausa foram a *mudança de localidade* e a *agressão por parte de um colega de sala*.

Ao questionarmos sobre a faixa etária correspondente ao Grupo I, a maioria – 14 (quatorze) – dos colaboradores se situou na faixa dos 14 aos 18 anos; estando, em seguida, 02 (dois) colaboradores situados na faixa dos 19 aos 30 anos; e apenas 01 (um) correspondente a dos 13 anos de idade. Dessa forma, ao confrontarmos os dados do Gráfico 3, relativos ao tempo que alguns tenham passado sem estudar, com os números referentes à faixa etária, compreendemos que os sujeitos colaboradores, em sua maioria, não tiveram interrupção em sua escolaridade no ensino fundamental; mesmo considerando que alguns deles estejam na faixa dos 19 aos 30 anos (02 colaboradores), é um dado representativo da entrada relativamente tardia no ensino fundamental.

No questionário-perfil aplicado, houve questões de forma não-estruturada, cujas respostas foram dadas de modo aberto. Questionamos sobre o *por quê da escolha pelo Curso Médio Integrado ao Técnico no IFAL, Câmpus Satuba* a fim de obtermos respostas que melhor caracterizassem a procura pela formação profissional técnica, e aquela com vistas à formação de viés propedêutico. Com efeito, distribuímos as respostas dos colaboradores em dois Quadros. O primeiro (Quadro 6) diz respeito às respostas que se enquadram no interesse pela formação técnica profissional; o segundo (Quadro 7) se refere ao interesse dos colaboradores por um ensino de qualidade, segundo suas alegações, para futuramente ajudar-lhes a ingressar na universidade.

#### **Quadro 6 – Interesse pela formação profissional técnica – Grupo I**

|   |
|---|
| 1- <i>“Pelo câmpus, para ter mais conhecimentos e pela profissão que almejo seguir.”</i>  |
| 2- <i>“É um colégio de muitas Oportunidade podemos perceber que o ensino aqui do IFAL é o melhor de Maceió, e também meu futuro para mim conseguir chegar nas minha metas. Os IFal faz com que eu chegue mais aptor para meu futuro.”</i> |
| 3- <i>“Pelo ensino de boa qualidade, cursar o ensino médio e o técnico juntos. E sair daqui técnica em agropecuária me ajudará em uma profissão que me identifico.”</i>   |
| 4- <i>“Porque e um dos melhores Ensinos de Alagoas, porém também crescer na vida por que o Ensino é profissionalizante.”</i>  |
| 5- <i>“Porque desde um certo tempo meus tios e primos de minha mãe vieram estudar e hoje são formados na escola de melhor ensino médio de Alagoas.”</i>   |
| 6- <i>“Por informação do meu irmão que me informou que o estudo era muito bom e</i>   |

|   |
|---|
| <i>era área que eu quero pra mim.”</i>  |
| <i>7-“Porque é perto de casa e tem o curso que eu quero.”</i>                       |
| <i>8-“Por causa da infraestrutura e também os cursos técnicos que ela oferece.”</i> |
| <i>9-“Pelo ensino médio que é muito bom e pelas oportunidades oferecidas nele.”</i> |

Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado/2014

Como podemos perceber, as respostas dadas pelos 09 (nove) dos 17 (dezessete) colaboradores assumem uma configuração de interesse pela formação profissional técnica. Esse dado se torna importante em nossa investigação, pois revela o interesse dos colaboradores em, de fato, seguir a profissão que estão se formando em nível médio. Nesse sentido, reitemos que um dos objetivos da formação profissional de nível médio é formar profissionais para adentrar no mercado de trabalho, estabelecendo uma interface de formação técnica com a formação humanística. Ademais, o Câmpus Satuba é tido, por esses colaboradores, como um dos espaços de formação técnica que melhor prepara os sujeitos para o atendimento das futuras demandas profissionais. O Câmpus Satuba é apontado pelos colaboradores como um espaço que conta com uma boa infraestrutura; além de uma qualidade de ensino reconhecida.

#### **Quadro 7 – Interesse pela preparação propedêutica – Grupo I**

|   |
|---|
| <i>1-“Pelo ensino que é bem melhor, que o da cidade que eu moro, e vai me ajudar futuramente.”</i>  |
| <i>2-“Porque várias pessoas me indicaram, porque a educação o ensino que eles dão aqui são ótimos e porque estudar no Ifal pode me garantir um futuro melhor.”</i>                  |
| <i>3-“Por causa da organização, e também já tinha amigas minhas que estudam aqui e elas mim falavam muito bem daqui. Então eu pensei que vindo pra aqui iria ter oportunidade.”</i> |
| <i>4-“Escolhi pela qualidade de ensino e sei que daqui pra frente quando for fazer a UFAL terei uma oportunidade a mais.”</i>   |
| <i>5-“Porque é uma ótima oportunidade de crescer, me ajudando futuramente no meu profissional e me decidir em qual ramo de profissão eu posso exercer.”</i>                         |
| <i>6-“Porque o campus é uma escola de ótimo ensino, e estudando aqui podemos ter mais oportunidade futuramente.”</i>  |
| <i>7-“Pelo fato do curso ser um caminho para uma das 2 profissões que pretendo seguir.”</i>   |
| <i>8-“Porque o instituto é bem organizado, e o ensino é de melhor qualidade e eu escolhi fazer Agropecuária, pois quero me formar em veterinária.”</i>                              |

Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado/2014

O Quadro 7 diz respeito ao interesse dos colaboradores em uma preparação, em nível médio, para ingressar na universidade. Dessa maneira, 08 (oito) dos 17 (dezessete) colaboradores deram respostas que nos levam a entender

que o Câmpus Satuba seria um espaço que conta com uma boa organização e qualidade de ensino, que, conseqüentemente, lhes proporcionará uma melhor escolha em suas atuações profissionais futuramente. Há de se reconhecer que algumas respostas nos levam a perceber o incentivo dado para que esses colaboradores pudessem ter ingressado no Curso de Agropecuária desse Estabelecimento de Ensino. Esse dado se torna igualmente relevante ao anterior, só que em uma perspectiva contrária, haja vista que as alegações dos colaboradores em relação à escolha do Curso não correspondem, necessariamente, a uma futura atuação profissional na área de formação de nível médio. Convém frisar que a distribuição de respostas dispostas nesses dois Quadro 6 e 7 correspondem a 16 (dezesseis) da totalidade de colaboradores, isto é, 01 (um) dos colaboradores preferiu não dar resposta a esse questionamento.

Dando prosseguimento aos questionamentos, enveredamos pela formulação de questões que dizem respeito à disciplina predileta no ensino fundamental; ao tipo de leitura predileto; ao gosto pela escrita; e à habilidade de navegação na *internet*.

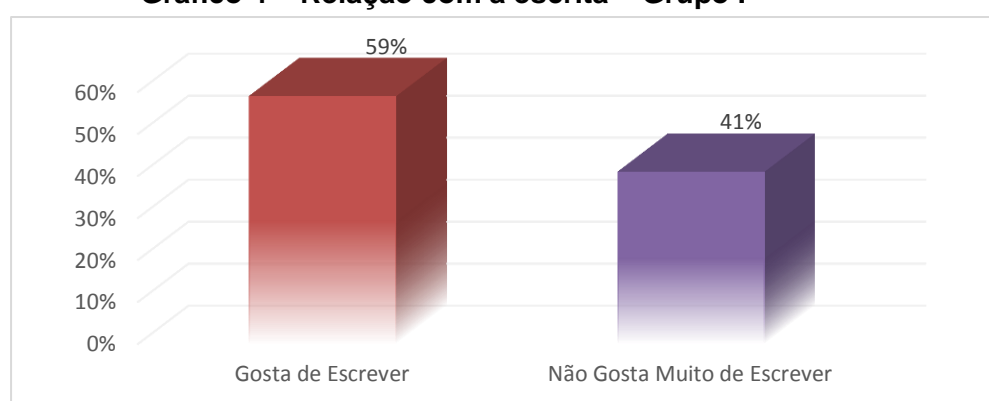
Em relação à disciplina predileta no ensino fundamental, por ordem de importância, 11 (onze) colaboradores atribuíram a sua preferência pela disciplina Língua Portuguesa, ocupando o primeiro lugar; em seguida, 10 (dez) dos colaboradores elegeram a disciplina História como a segunda predileta; em terceiro lugar, com 05 (cinco) alegações, vieram as disciplinas Geografia, Física e Matemática. As demais disciplinas como Espanhol, Ciências, Biologia, Educação Física, Artes, Religião, Inglês, Educação Ambiental, Filosofia, Química e Redação também foram citadas pelos colaboradores; no entanto, não ocupando lugar de destaque ao considerarmos a recorrência de respostas dadas aos três primeiros lugares.

No que concerne à investigação sobre os propósitos de leitura, podendo assinalar até três alternativas nessa questão estruturada, os colaboradores alegaram, por ordem de recorrência, que os seus maiores interesses se enquadram em: 1º lugar, leitura para estudo, com 14 (quatorze) disposições de respostas para essa alternativa; 2º lugar, leitura para fins de diversão/de distração, com 13 (treze) disposições; 3º lugar, leitura para fins religiosos, com 09 (nove) disposições; 4º lugar, leitura para obter informações sobre os acontecimentos, com 08 (oito) disposições; por último, correspondente ao 5º lugar, apenas 02 (duas) respostas disseram respeito à leitura para fins profissionais. Podemos inferir que,

possivelmente, esse último espaço ocupado pela leitura para fins profissionais se dê em razão dos colaboradores estarem no início de suas formações profissionais; o que, dada a proposta epistemológica do Curso, espera-se uma superação dessa última ocupação, considerando a necessidade de se realizar leituras técnicas para uma boa formação profissional.

Ao serem questionados sobre a relação com a escrita, os colaboradores puderem, além de assinalar seu gosto ou descontentamento por essa atividade, justificar a sua escolha à alternativa dada. A seguir, em forma de Gráfico, apresentamos os percentuais relativos às respostas dos colaboradores acerca desse questionamento para, posteriormente, apresentarmos, via Quadros, as justificativas dadas a essa questão.

**Gráfico 4 – Relação com a escrita – Grupo I**



Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado/2014

O Gráfico 4 diz respeito à relação dos colaboradores com a escrita. Como podemos perceber, a maioria alega *gostar de escrever* – 59% (cinquenta e nove por cento), correspondente a 10 (dez) colaboradores; enquanto que a outra parte alega *não gostar de escrever* – 41% (quarenta e um por cento), correspondente a 07 (sete) colaboradores. Mesmo considerando que a maioria alega *gostar de escrever*, o percentual relativo ao *descontentamento pela atividade de escrita* é bastante representativo e preocupante, visto que depreendemos, a partir disso, que um trabalho consistente, com vistas a despertar o gosto pela prática da produção escrita, deixou de ser realizado nesse nível tão importante de escolarização, anterior ao ensino médio.

Com base nesse questionamento, solicitamos aos colaboradores que justificassem as suas respostas. Dessa forma, apresentamos por meio de dois

Quadros as justificativas relativas ao *gosto* e ao *descontentamento pela atividade de escrita*.

**Quadro 8 – Justificativas quanto ao gosto pela atividade de escrita – Grupo I**

|  |
|--|
| 1- <i>“Porque é muito bom só isso.”</i>  |
| 2- <i>“Porque é uma forma de me aclamar.”</i>  |
| 3- <i>“Porque é uma forma de me expressar.”</i>                                      |
| 4- <i>“Porque adquiro mais conhecimento.”</i>  |
| 5- <i>“Escrevendo aprendemos mais.”</i>  |
| 6- <i>“Quando Estou escrevendo mi sinto mais calmo mi concentro mais.”</i>           |
| 7- <i>“Escrevendo, consigo me explicar e dizer meus pontos de vista e opiniões.”</i> |
| 8- <i>“Porque eu gosto de escrever coisas sobre meu dia.”</i>                        |
| 9- <i>“Eu gosto um pouco, pois eu não tenho muito facilidade para isso.”</i>         |
| 10- <i>“Porque é ótimo.”</i>   |

Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado/2014

As respostas dadas pelos colaboradores quanto ao *gosto pela atividade escrita* nos levam a compreender que eles têm a escrita como um processo, isto é, uma técnica que demanda a metacognição, em que estão implicadas a concentração e a aprendizagem constantemente. A resposta *“Escrevendo, consigo me explicar e dizer meus pontos de vista e opiniões”*, dada por um dos colaboradores, leva-nos a evidenciar uma melhor disposição, por parte de alguns alunos – em todos os níveis de escolarização –, em relação às atividades de produção escrita.

Nesse aspecto, a produção escrita, por contar com um tempo maior para a sua elaboração, é tida como uma atividade em que o sujeito consegue se expor melhor e apresentar o seu ponto de vista de forma mais eficaz. Baseados nessa resposta, pressupomos que as atividades de produção oral possivelmente, para a grande maioria, não precisassem ser tão bem cuidadas em suas elaborações. Esse dado nos leva a reforçar a importância da interface da produção oral com a escrita em atividades de sala de aula, haja vista que essa primeira modalidade, em contextos formais de uso, requer critérios de elaboração tão essenciais quanto os da segunda modalidade, consoante alguns dos pressupostos por nós já apontados nesta discussão.



**Quadro 9 – Justificativas de descontentamento pela atividade de escrita – Grupo I**

|   |
|---|
| 1-“ <i>Porque é cansativo.</i> ”  |
| 2-“ <i>Porque é muito ruim.</i> ”   |
| 3-“ <i>Pois minha letra é muito feia.</i> ”   |
| 4-“ <i>Porque so muito lenta para escreve.</i> ”                                      |
| 5-“ <i>Porque não tenho muito paciência gosto de fazer, tudo prático.</i> ”           |
| 6-“ <i>Porque tem que ter muita imaginação e também tem que saber das notícias.</i> ” |

Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado/2014

Com base nas respostas do Quadro 9, pudemos observar que alguns colaboradores concebem a produção escrita como um simples ato de treino ortográfico ou de apresentação de uma grafia satisfatória aos moldes que a sua formação do ensino fundamental primou. Além desses aspectos, há de se reconhecer que a atividade de escrita também é tida, por alguns dos colaboradores, como um ato negativo (*ruim*) e cansativo.

As respostas “*Porque so muito lenta para escreve*” e “*Porque não tenho muito paciência gosto de fazer, tudo prático*”, dadas pelos colaboradores, nos despertam uma atenção especial. Considerando a escrita como processo e não como produto, essas respostas nos fazem compreender que os colaboradores têm a noção disso; no entanto, por acreditarem ser uma atividade que exige níveis maiores de abstração, preferem atos mais práticos – a exemplo do *falar*. Essa visão, tão discutida por nós ao longo deste trabalho, faz-nos perceber o que já apontou Marcuschi (2005 [2001]) em seus estudos acerca da consideração da oralidade como algo simplista de se realizar, nos diversos contextos de uso. Esse fato, certamente, se torna um fator interveniente às práticas de Retextualização, sobretudo do oral ao escrito, visto que não se há a dimensão necessária acerca das mudanças que precisam ser realizadas na transposição de uma modalidade a outra. Esclarecemos que 01 (um) colaborador deixou de justificar a sua falta de gosto pela atividade de escrita.

Os últimos questionamentos disseram respeito à execução de tarefas escolares ao computador; ao acesso a determinados sites com frequência; e em relação à leitura na tela do computador.

Quanto à execução de tarefas escolares ao computador, todos os colaboradores dessa primeira etapa, ou seja, os 17 (dezessete) alegaram saber usar essa ferramenta para execução de suas atividades. Os sites acessados por eles com frequência são, em 1º lugar, as redes sociais; em seguida, como 2º lugar, o

YouTube; e em 3º lugar o Google. Sites como a Wikipédia, o Google Tradutor, Livros online, Cola na Web também foram citados como os que mais acessam. Podemos depreender por esses dados que os nossos colaboradores acessam a internet, predominantemente, mais para fins de entretenimento; embora saibamos que algumas redes sociais sejam consideradas um *mix* de entretenimento, conhecimento, diversão e cultura. Não obstante, mesmo em posição ínfima, os colaboradores também alegaram acessar sites de busca de informações para a execução de suas atividades escolares.

Em relação ao último questionamento realizado, acerca da preferência quanto à realização de leitura em tela de computador, os colaboradores, podendo assinalar mais de uma alternativa, alegaram o seguinte: 12 (doze) assinalaram *Não se incomodar*; no entanto, 09 (nove) *preferem ler no papel*. Em relação ao gosto por essa atividade, 07 (sete) alegaram gostar; enquanto que 05 (cinco) alegaram não gostar. Apenas 01 (um) colaborador apontou ter dificuldade em relação à leitura em tela do computador. Como podemos perceber, naturalmente pela faixa etária em que se encontram os colaboradores do Grupo I, a maioria alega não se incomodar em realizar leitura em tela. Desse modo, esse dado demonstra certa afinidade que têm os jovens para a realização de tarefas desse porte; considerando as múltiplas formas de leitura presentes na sociedade vigente.

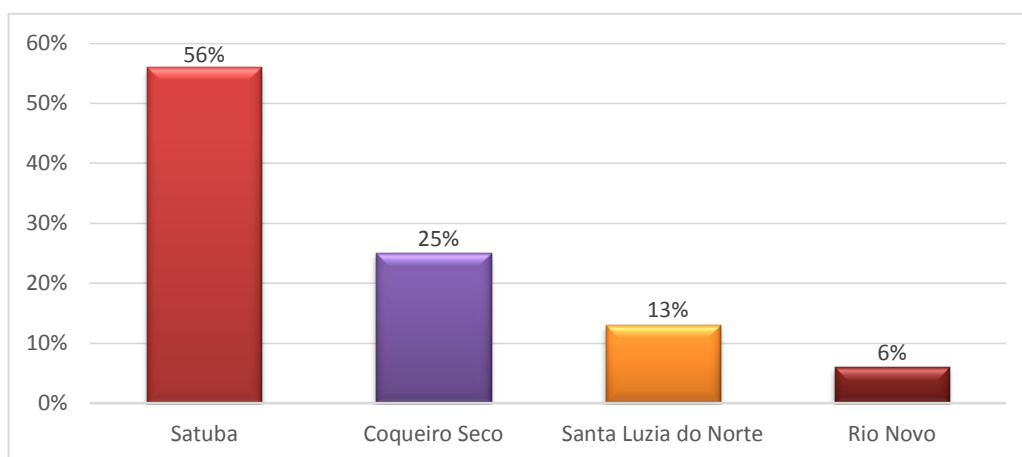
#### **5.4.2 Os sujeitos colaboradores do PROEJA Ensino Médio Qualificação Profissional em Informática**

Respeitando o mesmo procedimento de aplicação do questionário-perfil entre os grupos, esse instrumento também foi aplicado logo no momento do primeiro contato com o Grupo II. Houve apenas uma adaptação na questão estruturada que tratava da faixa etária dos colaboradores, haja vista, como já debatemos, que o ingresso de alunos no Curso Médio com Qualificação Profissional – PROEJA/FIC se dá mediante a idade mínima de 18 (dezoito) anos. Semelhante aos propósitos do Grupo I, visamos, com a aplicação e análise desse questionário, ter uma dimensão acerca do gênero, da faixa etária e da escolarização desses colaboradores; além de seus gostos e de suas preferências em relação aos aspectos inerentes à leitura e à escrita, às formas de entretenimento, dentre outros. Há de se reiterar que o mesmo

quantitativo que respondeu ao questionário-perfil fez parte integralmente de todos os demais momentos de pesquisa, ou seja, 16 (dezesesseis) colaboradores.

Pela localização do Câmpus (Área Rural de Satuba/AL), e em razão de o Curso ser ofertado apenas no turno noturno, tivemos o interesse em saber sobre as localizações de residência dos colaboradores integrantes do Grupo II. O Gráfico 5, a seguir, se presta a tal entendimento de localização.

**Gráfico 5 – Localização de residência dos colaboradores do Grupo II**



Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado/2014

O Gráfico 5 representa a localização dos colaboradores do PROEJA. Nele, podemos perceber que grande parte dos colaboradores reside no município de Satuba/AL, isto é, 56% (cinquenta e seis por cento) moram próximo ao Câmpus, correspondentes a 09 (nove) colaboradores. Os demais colaboradores estão distribuídos em outras localidades próximas, como Coqueiro Seco com 25% (vinte e cinco por cento), correspondentes a 04 (quatro) colaboradores; Santa Luzia do Norte com 13% (treze por cento), correspondentes a 02 (dois) colaboradores; e Rio Novo – bairro pertencente ao município de Maceió/AL e limítrofe com o município de Satuba/AL –, com 6% (seis por cento), correspondentes a 01 (um) colaborador.

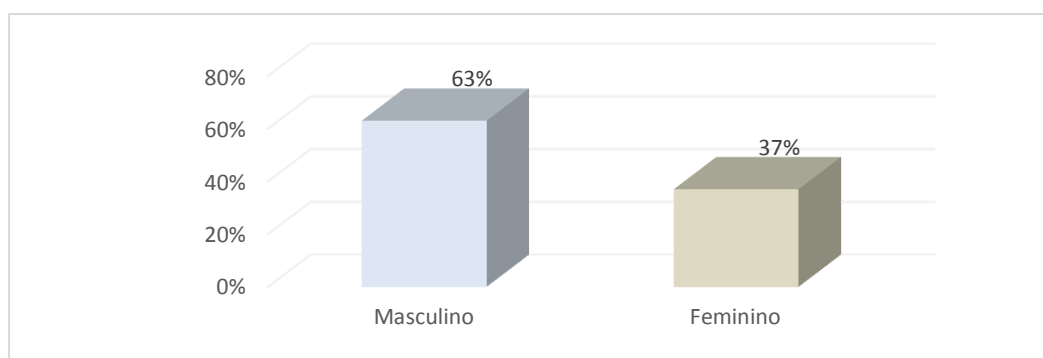
Ao contrário do que vimos no Gráfico 1, referente à localização dos colaboradores do Grupo I, os dados do Gráfico 5 apontam que o Grupo II é composto por sujeitos residentes no próprio município de Satuba ou em municípios próximos, como Coqueiro Seco e Santa Luzia do Norte. O único bairro citado foi o de Rio Novo, representado por apenas 01 (um) colaborador.

Compreendemos, com base nesses percentuais, por conta do Curso ser ofertado apenas no turno noturno e da localização do Câmpus, que há certa

dificuldade de contar com alunos pertencentes a outros bairros da capital. Essa dificuldade se torna acentuada em razão da inexistência de transportes alternativos até o Câmpus no turno noturno, mesmo o Instituto Federal disponibilizando 01 (um) transporte que conduz os alunos, em seu retorno, até alguns pontos da capital. Os alunos de outros municípios geralmente se unem para dividir as despesas com alguém que disponha de transporte próprio; ou pegam carona em ônibus responsáveis pelo traslado de alunos universitários até a capital.

O Gráfico a seguir disporá de percentuais relativos à distribuição de gênero do Grupo II.

**Gráfico 6 – Gênero dos colaboradores do Grupo II**



Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado/2014

O Gráfico 6 demonstra que o Grupo II é constituído, em sua maioria, pelo gênero masculino, ou seja, 63% (sessenta e três por cento), correspondentes a 10 (dez) colaboradores. O restante do Grupo II é constituído pelo público feminino, isto é, 37% (trinta e sete por cento), correspondentes a 06 (seis) colaboradores. Embora o público masculino seja a maioria, esse dado vem reforçando as nossas observações de sala de aula em relação à procura das mulheres por um Curso de qualificação/formação profissional na área de Informática. A pertinência dessa observação se dá em razão de o Curso de Informática, por muito tempo e em diversos contextos, ser predominantemente procurado pelo público masculino.

Dos 16 (dezesesseis) colaboradores, 09 (nove) se declararam solteiros, 06 (seis) casados e 01 (um) divorciado em seu estado civil. Em relação ao questionamento sobre filhos, 09 (nove) declararam ter filhos, enquanto 07 (sete) alegaram não possuir. Em relação à conciliação das atividades de estudo com as de trabalho, 07 (sete) alegaram trabalhar, 08 (oito) apenas estudar e 01 (um) não

respondeu a esse questionamento. Dos 07 (sete) que responderam trabalhar, 06 (seis) se posicionam no mercado formal, exercendo as funções de operador de máquinas, pescador, consultor de vendas, pedreiro e frentista. Esses dados nos revelam que os sujeitos-colaboradores desse Grupo II, mesmo aqueles que já trabalham, buscam uma qualificação profissional para uma melhor inserção, ou reposicionamento, no mercado de trabalho, haja vista que alguns dos que se declararam trabalhar formalmente realizam também outras atividades para complementação de suas rendas e sustento de seus lares.

Como o quantitativo de sujeitos-colaboradores que responderam não trabalhar (08) se apresenta, mesmo que minimamente, superior àquele quantitativo que se refere a trabalhar (07), estabelecemos uma reflexão acerca das identidades dos alunos do PROEJA, baseados na discussão de Oliveira, Cezarino e Santos (2009), ao tratarem da diversidade etária, cultural, social, de gênero, dentre outras que constitui a EJA, no âmbito do PROEJA. Segundo esses autores, essa forma diversidade é representativa da pluralidade da sociedade brasileira, composta por múltiplas identidades. Isto é, a Educação de Jovens e Adultos, convencionalmente, é discutida em cenário nacional como educação de jovens e adultos trabalhadores – dada a sua constituição –, principalmente no contexto dos Institutos Federais, que são responsáveis por parte da Formação Profissional de nível técnico e tecnológico do país.

No entanto, há de se reconhecer, com base nesses dados, que a maioria desses alunos do turno noturno apenas estudam, alternando essas respostas com “*estou desempregado(a)*”. Compreendemos que a escolaridade elementar pode ter sido um dos fatores intervenientes à colocação desses sujeitos no mercado de trabalho formal. Isso possivelmente se deva em função do atendimento a um mundo cada vez mais capitalista, que impõe que os sujeitos disponham de maior qualificação profissional, em idade cada vez menos avançada. Esses sujeitos, lamentavelmente nessa lógica excludente, podem ser vítimas de estigmas educacionais (fracasso escolar), étnico-raciais, de gênero, dentre outros que implicam diretamente a sua ascensão sociocultural, profissional e econômica. Por isso, é preciso pensar acerca dessas identidades – subjetividades – de forma plural, tendo em vista a diversidade inerente aos vários contextos de ensino e, em especial, ao do PROEJA, uma vez que a escola deve se prestar ao combate às

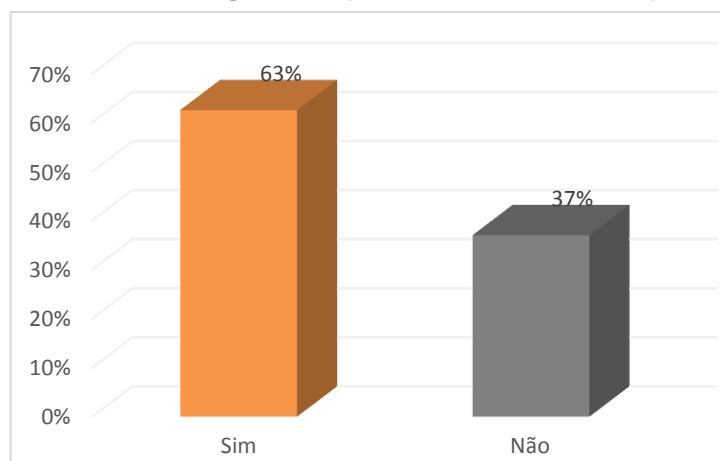
desigualdades, e não servir como reforçadora, homogeneizando os sujeitos que nela estão inseridos.

Ao serem questionados a respeito do seu entretenimento preferido nos momentos de folga, esses sujeitos assinalaram, considerando a maior incidência nas 03 (três) das 07 (sete) alternativas dispostas, o primeiro lugar para *Assistir TV*, com 15 (quinze) ocorrências; o segundo lugar para *Praticar esportes e Leitura*, com 06 (seis) marcações em cada; e terceiro lugar ficou com *Ir à praia*, com 05 (cinco) ocorrências de marcação. Das 07 (sete) alternativas dispostas, 01 (uma) correspondia a *Outro. Especificar*, em que alguns poucos colaboradores – 04 (quatro) – mencionaram Igreja, com 02 (duas) disposições; *Internet* 01 (uma) disposição; e *Viajar*, com 01 (uma) disposição também. De forma semelhante ao que vimos no Grupo I, compreendemos que a maioria dos colaboradores do Grupo II, em seus momentos de lazer, se inteira dos acontecimentos pela TV; além de se munirem de determinado tipo de informação realizando leituras. Salientamos que ao tempo que a TV pode ser considerada um veículo de propagação da informação, ela pode também ser vista como uma forma de mascaramento da realidade. Consideramos esse lado nefasto de camuflagem de entretenimento/lazer como um fator imprescindível a este debate, haja vista que a formação de opinião deve levar em conta a reflexividade e a criticidade – condições pouco trabalhadas, infelizmente, nos canais de televisão abertos de nossa cultura.

Ao serem indagados sobre a prática de alguma religião, dos 16 (dezesesseis) colaboradores, 12 (doze) afirmaram essa prática, estando suas respostas divididas entre 06 (seis) que afirmam ser evangélicos, 03 (três) que se assumem como católicos, enquanto 03 (três) optaram por não responder a esse tipo de questionamento. O restante desse Grupo I, ou seja, 04 (quatro) colaboradores, demonstrou não praticar algum tipo de religião. Baseados nesses dados, podemos reconhecer esse Grupo como majoritariamente cristão – semelhante àquilo que também identificamos no Grupo I –, estando dividido entre as religiões evangélica(06) e católica (03). No entanto, o grupo que respondeu negativamente a esse questionamento (04) pode ser compreendido não como aquele que não tem uma religião, mas aquele que não a exerce em espaços convencionalizados socialmente, a exemplo das igrejas, dos templos, etc. Ou ainda, pode também se caracterizar como aquele que não assume a sua religiosidade, dadas as suas experiências de vida, em que foi vítima de algum tipo de discriminação étnico-racial.

O Gráfico 7, a seguir, diz respeito ao questionamento acerca do tempo que os colaboradores possam ter passado sem ir à escola.

**Gráfico 7 – Algum tempo sem estudar – Grupo II**



Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado/2014

Esses percentuais do Gráfico 7 representam que grande parte do Grupo II precisou parar os seus estudos em algum momento do ensino fundamental ou na transição desse nível de ensino ao ensino médio, ou seja, houve certa descontinuidade em sua escolarização. Ao considerarmos os percentuais do Gráfico 7, percebemos que 63% (sessenta e três por cento) dos colaboradores interromperam os seus estudos em relação aos 37 % (trinta e sete por cento) que não interromperam; perfazendo a correspondência de 10 (dez) para 06 (seis) dos 16 (dezesesseis) colaboradores, respectivamente. Como o percentual dos colaboradores que deixaram de estudar em algum momento do ensino fundamental é superior aos que não interromperam o seu processo de escolarização, acreditamos ser relevante apresentarmos as respostas dadas pelos colaboradores quanto aos motivos que os levaram a essa paralisação. O Quadro 10, a seguir, trata desses motivos alegados pelos colaboradores.

**Quadro 10 – Alegações quanto à interrupção na escolarização – Grupo II**

|  |
|--|
| 1- <i>“Porque eu engravidei.”</i>  |
| 2- <i>“Porque fui para São Paulo e voltei e não fui mais para a escola.”</i>                           |
| 3- <i>“Por falta de interesse e tinha que trabalhar nesse período que deixei o estudo.”</i>            |
| 4- <i>“Por causa dos meu filhos.”</i>  |
| 5- <i>“Por motivos de trabalho.”</i>   |
| 6- <i>“Terminei o ensino fundamental e comecei o estudo o 1º ano e parei de estudar.”</i>              |
| 7- <i>“Foi no período que eu engravidei; e não tinha com quem deixar minha filha; por isso parei.”</i> |
| 8- <i>“Parei no 6º ano do fundamental por opção.”</i>  |

|   |
|---|
| 9- “Porque casei veio filho, atrapalhou.”   |
| 10- “Por causa de problema pessoa e família que não deu para continuar e a segurança pessoa.” |

Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado/2014

Como podemos perceber, via Quadro 10, a maioria das alegações está mais ligada a motivos de ordem pessoal/ familiar (filhos e casamento), ocupando o primeiro lugar, com 06 (seis) respostas convergentes. Em seguida, alegações voltadas ao desinteresse dos colaboradores, em determinado momento de sua escolarização, foi tido como um entrave para a continuidade de seus estudos em fase anterior ao ensino médio, o que pode ser configurado nas discussões de EJA como indícios de fracasso escolar (OLIVEIRA; CEZARINO; SANTOS, 2009). Apenas 01 (um) dos colaboradores alega ter deixado de estudar pela falta de conciliação entre trabalho e estudo. Questões voltadas à gravidez (supostamente precoce) e ao casamento – podendo se configurar como machismo – ocuparam o primeiro lugar; possivelmente em razão de, muitas vezes, não se conseguir estabelecer uma conciliação entre essas atividades e o estudo.

Algo que nos faz corroborar com Rojo (2009) está ligado à alegação do *desinteresse* por parte dos alunos em algum momento de sua escolarização no ensino fundamental. Nesse sentido, concordamos com a autora ao tratar que a escola precisa repensar as suas formas de inclusão, tendo em vista que a matrícula nos anos iniciais vem sendo garantida; no entanto, a permanência nesse nível de ensino tem se tornado preocupante. Há de se salientar que muitas vezes esses altos índices de abandono no ensino fundamental se dão em razão de problemas de multirrepetência, gerando a descontinuidade nos estudos.

Dos 16 (dezesseis) colaboradores, apenas 01 (um) alegou ter tido uma interrupção em seus estudos por conta do trabalho. Esse último dado, mesmo sendo considerado ínfimo em meio ao universo pesquisado, fez-nos repensar acerca das alegações convencionais quanto ao abandono de jovens e de adultos, na escola básica, por motivos de trabalho; o que, no caso deste Grupo II, não se aplica.

Ao questionarmos sobre a faixa etária correspondente ao Grupo II, a maioria – 09 (nove) – dos colaboradores se situou entre os 18 e os 24 anos; vindo, em seguida, 04 (quatro) colaboradores situados na faixa dos 25 aos 30 anos; 02 (dois) representantes da faixa etária dos 31 aos 40 anos; e apenas 01 (um) correspondente a dos 41 aos 50 anos de idade. Dessa forma, o Grupo II é formado



por colaboradores predominantemente jovens, o que reforça os dados apresentados no Gráfico 7 em relação à parte do grupo que alegou não ter interrompido os seus estudos, ou seja, 37% (trinta e sete por cento), correspondentes a 06 (seis) colaboradores; no entanto, configura, em certa medida, uma entrada relativamente tardia no ensino fundamental para início de sua escolarização. A faixa etária dos 25 aos 30 anos, segundo lugar ocupado, diz respeito àqueles colaboradores que, por razões de ordem pessoal/familiar, de trabalho, ou ainda de desinteresse, tiveram de interromper os seus estudos. As últimas duas faixas etárias, dos 31 aos 40, e a dos 41 aos 50 anos, correspondem a um grupo de colaboradores (03, neste caso) que passaram um tempo para dar prosseguimento ao seu processo de escolarização.

Com base nesses dados, podemos inferir que o Grupo II é composto por sujeitos que estão buscando uma qualificação profissional para inserção ou recolocação no mercado de trabalho, cuja faixa etária se mostra nos padrões do mercado como majoritariamente ativa.

No questionário-perfil aplicado, houve também questões de forma não-estruturada, cujas respostas foram dadas de modo aberto. Assim, questionamos sobre o *por quê da escolha pela Qualificação Profissional de Nível Médio no IFAL, Câmpus Satuba* a fim de obtermos respostas que melhor caracterizassem a procura pela qualificação profissional, ou aquela com vistas à formação de viés propedêutico; e, ainda, outra que se desfoca, em parte, desses planos. Com efeito, distribuímos as respostas dos colaboradores em três Quadros. O primeiro (Quadro 11) diz respeito às respostas que se enquadram no interesse pela qualificação profissional; o segundo (Quadro 12) se refere ao interesse dos colaboradores por um ensino de boa qualidade, segundo suas alegações, para futuramente ajudar-lhes a ingressar na universidade; e o último Quadro 13 diz respeito às respostas dos colaboradores que não se enquadram no viés da qualificação da formação profissional, nem, tampouco, na formação com vistas à futura inserção no nível superior.

**Quadro 11 – Interesse pela qualificação profissional de nível médio – Grupo II**

|   |
|---|
| 1- <i>“Porque foi uma oportunidade que surgiu e incluindo um curso que eu queria fazer de informática.”</i>                       |
| 2- <i>“Por que me faz entrar mais rápido no mercado de trabalho.”</i>   |
| 3- <i>“Pela comunidade perto de minha casa e a necessidade que o trabalho exige e a minha vontade de fazer o curso superior.”</i> |
| 4- <i>“Mais oportunidade de emprego.”</i>   |

5- *“Pra ter o ensino médio completo, e para ter conhecimentos profissionais.”*

Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado/2014

O Quadro 11 diz respeito ao interesse dos colaboradores por suas qualificações profissionais em nível médio. Dessa maneira, 06 (seis) dos 16 (dezesseis) colaboradores deram respostas que nos levam a entender que o Curso de Informática, oferecido no Câmpus Satuba, oportunizará o ingresso desses sujeitos no mercado de trabalho. Uma das respostas dada por um dos colaboradores: *“Pela comunidade perto de minha casa e a necessidade que o trabalho exige e a minha vontade de fazer o curso superior.”*, nos leva a depreender que há um estímulo para estudar em um espaço que está próximo à residência desse colaborador, uma vez que, mesmo com a exigência de qualificação profissional pelo órgão em que presta serviço, não lhe foram proporcionadas, por parte do ente contratante, condições favoráveis à sua qualificação profissional. Ademais, nessa resposta dada por esse colaborador, podemos também inferir o seu interesse pela continuidade na formação/qualificação profissional em nível superior. O atendimento a essa demanda de qualificação, em tempos de enaltecimento do capital, faz com que os sujeitos se tornem cidadãos incluídos, em certa medida, no mercado de trabalho. No entanto, alguns deles podem ser excluídos desse mercado dada a sua falta de qualificação/formação profissional; e buscam, na educação profissional, uma oportunidade de reinserção.

O Quadro 12, a seguir, demonstra uma das respostas dada por um dos colaboradores, cuja perspectiva se volta à formação propedêutica.

#### **Quadro 12 – Interesse pela preparação propedêutica – Grupo II**

1- *“Para adquirir mais conhecimento na área que pretendo seguir, Administração e a seguir engenharia de produção.”*

Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado/2014

A resposta do colaborador disposta no Quadro 12 representa o seu interesse numa preparação de nível médio com vistas ao futuro ingresso no ensino superior. Os cursos apontados pelo colaborador, neste caso, Administração e Engenharia de Produção, têm, em sua matriz curricular, componentes que precisam de um conhecimento, mesmo que mínimo, em Informática; mas esse tipo de saber não se torna uma condição imprescindível à inserção nos referidos cursos. Podemos

considerar que essa resposta revela a procura por um curso de nível médio com qualificação profissional como uma espécie de preparatório para a universidade. Essa resposta não se afina com os documentos e as diretrizes de formação profissional de nível médio, tendo em vista que, embora se possa oportunizar a preparação para a continuidade da qualificação em nível superior, a razão principal desse tipo de curso é o atendimento às demandas socioeconômicas do mercado de trabalho, numa perspectiva técnico-humanística.

O próximo Quadro trata de respostas, ainda em relação à escolha do Curso de Informática de Nível Médio, pelo Grupo II. Em razão de essas respostas não se enquadrarem explicitamente em categorias que levassem ao encaixe no Quadro 11, que disse respeito ao interesse pela qualificação profissional; ou ao Quadro 12, que tratou sobre respostas quanto ao interesse pela formação na perspectiva propedêutica, resolvemos apresentar o Quadro 13 que faz referência a outros tipos de respostas dadas por alguns desses colaboradores, que também julgamos bastante significativas à nossa investigação. Assim, segue-o:

**Quadro 13 – Outras respostas quanto ao interesse pela escolha do Curso – Grupo II**

|   |
|---|
| 1- <i>“Por causa do ensino que é mais melhor e também por que, muita gente men em citivior.”</i>  |
| 2- <i>“Por ser uma boa instituição e oferecer muitos recursos; e por meu município não ter professores aptos ao ensino médio.”</i>                        |
| 3- <i>“Para concluir o curso médio e os melhores conhecimento e também é um sorte de estudo na Ifal.”</i>   |
| 4- <i>“grande incentivo de meus colegas e principalmente da minha esposa pois nos precisamos de ter os estudos completo que garantir o nosso futuro.”</i> |
| 5- <i>“Porque e uma oportunidade Boa e também porque e uma escola di boa qualidade.”</i>  |
| 6- <i>“Porquer tenhi mas qualidade.”</i>  |
| 7- <i>“Porque e um curso muito ótimo.”</i>  |
| 8- <i>“Para ter um conhecimento e ter um encino melhor para ter um futuro melhor em que o encino e melhor para mir.</i>                                   |
| 9- <i>“Porque eu vim foi porque o Ensino é mais avançado e por conta da Bolsa, etc...”</i>  |

Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado/2014

As respostas dos colaboradores dispostas no Quadro 13 se enquadram como *outras* porque inferimos que a maioria dos colaboradores pesquisados nesse Grupo II buscaram o ingresso no Curso de Qualificação Profissional – PROEJA, em nível médio, por conta do crédito que depositam na Instituição de Ensino (IFAL);

além do incentivo advindo daqueles que já estiveram como alunos nesse Estabelecimento de Ensino.

Com efeito, o Câmpus Satuba é centenário na prática do ensino agrícola; o que, em razão disso, leva os demais cursos ofertados nessa Instituição a serem considerados num determinado padrão de alta qualidade. Há de se considerar, bem como, que os professores que atuam nos Cursos Médio Integrados ao Técnico e nos Cursos Superiores Tecnológicos também atuam, principalmente aqueles das disciplinas da Base Nacional Comum, nos Cursos de Informática e de Processamento de Alimentos – PROEJA/FIC, do Câmpus Satuba. Essa realidade possivelmente é um dos fatores que mais favorece a procura pelo Câmpus para formação profissional de nível médio. Ademais, em uma das respostas foi mencionada a bolsa de incentivo financeiro como um dos motivadores ao estudo nessa modalidade de ensino. Há de se salientar que, em relação à escolha pelo Curso, um dos colaboradores deixou de dar a sua resposta, perfazendo 15 (quinze) respostas na soma desses três últimos Quadros.

Dando continuidade aos questionamentos, enveredamos pela formulação de questões que dizem respeito à disciplina predileta no ensino fundamental; ao tipo de leitura predileto; ao gosto pela escrita; e à habilidade de navegação na *internet*.

Em relação à disciplina predileta no ensino fundamental, por ordem de importância, 08 (oito) colaboradores atribuíram a sua preferência à disciplina Matemática, ocupando o primeiro lugar; em seguida, 07 (sete) dos colaboradores elegeram a disciplina História como a segunda predileta; em terceiro lugar, com 05 (cinco) alegações, veio a disciplina Geografia; como quarta posição, a disciplina Língua Portuguesa obteve 03 (três) menções dos colaboradores. Em seguida, vieram Ciências, com 02 (duas) alegações; e Biologia, Educação Física, Artes, Religião e Inglês com apenas 01 (uma) alegação em cada. Ao resgatarmos as respostas dadas pelo Grupo I – referentes aos alunos do Curso Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária –, percebemos que a disciplina Língua Portuguesa, cuja posição de preferência foi a primeira no Grupo anterior, neste Grupo II ocupou o quarto lugar, o que, considerando as três primeiras mencionadas, não ficou em uma posição de destaque. Esse dado se torna relevante à nossa investigação, não somente por entendermos a necessidade de produção de textos durante toda a formação escolar/profissional, mas também por defendermos a compreensão que

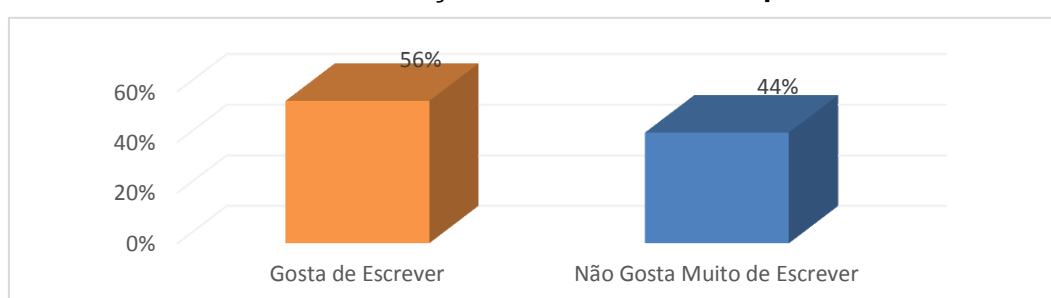
deve se ter acerca das contribuições do aprendizado da Língua Portuguesa para suas atuações linguageiras diárias; além de suas atuações profissionais futuras.

No que concerne à investigação sobre os propósitos de leitura, podendo assinalar até três alternativas nessa questão estruturada, os colaboradores alegaram, por ordem de recorrência, que os seus maiores interesses se enquadram em 1º lugar, leitura para estudo, com 13 (treze) alegações; 2º lugar, leitura para se informar sobre os acontecimentos, com 08 (oito) alegações; 3º lugar, leitura para fins religiosos, com 06 (seis) alegações; 4º lugar, leitura para fins de diversão/distração, com 05 (cinco) alegações; por último, correspondente ao 5º lugar, 05 (cinco) alegações visaram à leitura para fins profissionais.

Podemos inferir, em razão da maturidade oriunda da faixa etária do Grupo II, que os interesses sinalizados como segundo lugar quanto à leitura para fins de conhecimento acerca dos acontecimentos; e o quinto lugar quanto à leitura para fins profissionais, quantitativamente, revelam uma diferença entre os Grupos I e II. Este último Grupo focado num interesse de leitura mais voltado à sua formação profissional; além dos acontecimentos cotidianos. Ambos indicadores, a nosso ver, se mostram extremamente positivos, pois esse tipo de leitura para fins profissionais lhes ajudará numa futura atuação profissional mais competente; além das leituras para fins de captação de acontecimentos lhes proporcionarem dispositivos cognitivos para uma melhor emissão de opiniões sobre os fatos do cotidiano.

Ao serem questionados sobre a relação com a escrita, os colaboradores do Grupo II puderem, além de assinalar seu gosto ou descontentamento por essa atividade, justificar a sua escolha quanto à alternativa dada. A seguir, em forma de Gráfico, apresentamos os percentuais relativos às respostas dos colaboradores desse Grupo a respeito desse questionamento para, posteriormente, apresentarmos, via Quadros, as justificativas dadas a essa questão.

**Gráfico 8 – Relação com a escrita – Grupo II**



Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado/2014

O Gráfico 8 diz respeito à relação dos colaboradores com a escrita do Grupo II. Como podemos perceber, a maioria alega *gostar de escrever* – 56% (cinquenta e seis por cento), correspondentes a 09 (nove) colaboradores; enquanto que a outra parte alega *não gostar de escrever* – 44% (quarenta e quatro por cento), correspondentes a 07 (sete) colaboradores. Observamos a semelhança nas respostas dadas entre os Grupos I e II, pois reiteramos que, mesmo considerando que a maioria alega *gostar de escrever*, o percentual relativo ao *desgosto pela escrita* é bastante representativo e preocupante. Depreendemos, a partir disso, que um trabalho consistente com vistas a despertar o gosto pela prática da produção escrita também deixou de ser realizado nesse nível tão importante de escolarização, anterior ao ensino médio.

Com base nesse questionamento, solicitamos aos colaboradores que justificassem as suas respostas. Dessa forma, apresentamos por meio de dois Quadros as justificativas relativas ao *gosto* e ao *descontentamento pela atividade de escrita*, dadas pelo Grupo II.

**Quadro 14 – Justificativas quanto ao gosto pela atividade de escrita – Grupo II**

|   |
|---|
| 1-“Porque tudo que fasso envolve a escrita por isso acabei adorando a escrita.”                             |
| 2-“Porque é bom para a mente.”  |
| 3-“Gosto porque é muito importante.”  |
| 4-“Gosto porque a pessoa”   |
| 5-“Gosto porque ela é que leva as pessoas a ver um mundo real.”   |
| 6-“Porque é muito importante para a sua caligrafia e também para melhorar a mesma caligrafia.”              |
| 7-“Gostava muito de escrever para melhorar a escrita, que foi o meu professor de Portugues do fundamental.” |
| 8-“Porque eu mim desenvolvo mais, melhore a caligrafia.”  |
| 9-“Gosto porque a pessoa praticar a leitura e a letra.”   |

Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado/2014

As 09 (nove) respostas dadas pelos colaboradores relativas ao seu *gosto pela escrita* representam a escrita sob várias perspectivas. Nesses termos, destacamos a escrita como atividade sociointeracionista; metacognitiva; crítico-reflexiva; mas, paralelo a isso, vemos que a escrita é concebida, por alguns dos colaboradores, como uma atividade meramente técnica, isto é, uma atividade de aprimoramento da grafia – treino ortográfico. Apesar do viés técnico apresentado por alguns, esses dados já demonstram uma melhoria em relação à conscientização acerca do papel social e cognitivo da escrita. Em tempos não muito distantes, até meados da década de 80, do século XX, percebia-se que a escrita era vista

meramente como uma atividade técnica de melhoramento ortográfico, nas mais variadas salas de aula de línguas (ANTUNES, 2009).

**Quadro 15 – Justificativas de descontentamento quanto à atividade de escrita – Grupo II**

|   |
|---|
| 1- <i>"Porque é cansativo."</i>   |
| 2- <i>"Porque eu escrevo errado e porque não gosto mesmo."</i>                                |
| 3- <i>"Não gosto muito porque eu errei muito."</i>  |
| 4- <i>"Não gosto de escrever porque na maioria das vezes é muito e fico com dedo doendo."</i> |
| 5- <i>"Por que na maioria das vezes eu ingulo letra e mim confundo."</i>                      |
| 6- <i>"Só escrevo muito se for obrigada, me canso fácil prefiro a leitura."</i>               |
| 7- <i>"Pois sou pecimo em pontuação."</i>   |

Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado/2014

O Quadro 15 é representativo das respostas dadas pelos colaboradores quanto ao *descontentamento pela atividade de escrita*. Seguindo as 07(sete) respostas dadas pelos colaboradores, percebemos que a atividade de produção escrita para eles é tida como mecânica, cansativa, de treino ortográfico; e, com efeito, desvinculada dos aspectos sociais de uso da língua. Esses dados vêm reforçando o que muitos teóricos da Linguística Textual, a exemplo de Antunes (2003; 2009), tratam a respeito do trabalho com a produção escrita, em âmbito escolar, como algo desmotivador, difícil e, por vezes, exclusivamente gramatical. Obviamente, compreendemos que a atividade de produção escrita requer o acesso a inúmeros tipos de conhecimento; mas há de se salientar que a condição primeira e imprescindível a esse ato é o entendimento de que esses tipos de conhecimento dependem de uma articulação com os aspectos sociais do sujeito produtor. Possivelmente, em razão dessa falta de entendimento, os colaboradores deem respostas que nos levam a inferir que a escola possa ter deixado de cumprir o seu papel no tocante a um trabalho de prática de produção escrita de modo consistente e eficaz.

Dando prosseguimento, os últimos questionamentos intencionaram saber sobre a execução de tarefas escolares ao computador; ao acesso a determinados sites com frequência; e em relação à leitura na tela do computador.

Acerca da execução de tarefas escolares ao computador, dos 16 (dezesesseis) colaboradores, 11 (onze) alegaram saber usar, enquanto que 05 (cinco) alegaram não saber utilizar essa ferramenta de aprendizagem. Compreendemos, com base

nesses últimos dados, que mesmo fazendo parte de um Curso de Qualificação Profissional em Informática, 05 (cinco) dos colaboradores, possivelmente, tiveram pouco acesso ao computador; o que pode representar uma dificuldade inicial nessa etapa de escolarização.

Os sites acessados por eles com frequência são, em 1º lugar, as redes sociais; em seguida, como 2º lugar, sites de notícia; e em 3º lugar o Google. Sites de entretenimento (fococas de artistas, sinopses de novelas); sites de emprego; sites de textos literários; além dos sites escolares, foram também citados como os que mais acessam. Não diferentemente do Grupo I, podemos depreender, por esses dados, que os nossos colaboradores do Grupo II acessam a internet, predominantemente, mais para fins de entretenimento. Contudo, diferentemente do Grupo I, esses colaboradores, dada a faixa etária e interesse de inserção (ou reinserção) no mercado de trabalho, também apontaram a busca em sites de oportunidade de emprego. Semelhante ao Grupo I, sites de pesquisa escolar também são acessados por alguns dos sujeitos deste Grupo II.

Em relação ao último questionamento realizado, sobre a preferência quanto à realização de leitura em tela de computador, os colaboradores, podendo assinalar mais de uma alternativa, alegaram o seguinte: 08 (oito) assinalaram *Não se incomodar*; no entanto, 06 (seis) *preferem ler no papel*. Em relação ao *gosto* por essa atividade, 12 (doze) alegaram gostar; enquanto que 02 (dois) alegaram não gostar. Apenas 01 (um) colaborador apontou ter dificuldade em relação à leitura em tela do computador. Como podemos perceber, esses dados apresentados não são muito diferentes dos dados do Grupo I.

Compreendemos que, além do interesse pelo Curso e de certa experiência na área de Informática, esses sujeitos se mostram receptivos às novas demandas sociais de leitura. Nesse sentido, possivelmente por conta da faixa etária da maioria dos colaboradores está centrada nos 30 (trinta) anos de idade – 13 (treze) colaboradores –, os dados apontam para um contato anterior desses sujeitos com essa ferramenta tão importante ao bom desempenho escolar ao longo do Curso e, conseqüentemente, à sua atuação profissional.

Portanto, os dados apresentados e discutidos, com base no questionário-perfil aplicado, caracterizam os dois Grupos investigados em relação a alguns aspectos pessoais, sociais, profissionais e de escolarização. Os itens 5.4.1 e 5.4.2, além de se prestarem à finalidade de estabelecer tal caracterização, visaram a uma



reflexão entre os perfis desses dois Grupos, com base nas respostas dispostas nesse instrumento de pesquisa. Acreditamos que o conhecimento sobre os Grupos investigados proporciona uma melhor percepção de análise acerca das produções textuais dos colaboradores, cujo tratamento será dado no capítulo VI deste trabalho.

A seguir, objetivando também uma caracterização desses Grupos com vistas aos processos de Retextualização vivenciados, disponibilizamos a seção 5.5, com os respectivos itens 5.5.1 e 5.5.2, contendo trechos da entrevista realizada com cada um dos colaboradores dos Grupos I e II ao final do período de investigação. A aplicação desse instrumento visou a um entendimento do trabalho com as modalidades oral e escrita – via atividades de Retextualização – no contexto da pesquisa. Além disso, intentamos compreender as práticas de ensino com vistas à argumentação em fases anteriores à escolarização profissional de nível médio.

## **5.5 A entrevista com os colaboradores da pesquisa**

Nesta seção, apresentamos alguns trechos da entrevista realizada com os colaboradores, correspondentes às respostas dadas ao último instrumento de nossa investigação, cuja aplicação se deu no último momento de nossa estada no campo de investigação (Cf. Apêndice D). Conforme já tratamos no item 5.3.2.4 deste trabalho, elaboramos esse instrumento de forma não-estruturada, com vistas à captação das impressões dos colaboradores em relação às suas participações no presente processo investigativo; bem como ao entendimento de seus contatos anteriores (neste caso, no ensino fundamental) com o gênero Artigo de Opinião; à investigação do uso da oralidade para exposição de opiniões em práticas de sala de aula de Língua Portuguesa, dentre outros aspectos que julgamos relevantes nesse sentido. Essa entrevista foi planejada, contendo 08 (oito) questionamentos abertos.

Para um melhor entendimento sobre as impressões dos colaboradores diante da entrevista realizada, dividimos esta seção em dois itens, que serão tratados da seguinte forma: 5.5.1 – Impressões dos colaboradores do Grupo I – Alunos do Médio Integrado ao Técnico; 5.5.2 – Impressões dos colaboradores do Grupo II – Alunos do PROEJA Nível Médio.

### **5.5.1 Impressões dos colaboradores do Grupo I – Alunos do Ensino Médio Integrado ao Técnico**

Para a realização da entrevista, como instrumento final, participaram dessa etapa os 14 (quatorze) colaboradores que estiveram presentes em todos os momentos do processo investigativo. Elegemos algumas das falas transcritas dos colaboradores do Grupo I, que julgamos serem pertinentes à análise das impressões desses sujeitos com vistas à experiência vivenciada. Ademais, buscamos saber sobre a existência de práticas de oralidade em salas de aula de Língua Portuguesa anteriores ao Nível Médio; além do contato anterior com o gênero Artigo de Opinião.

À medida que os colaboradores foram terminando a sua atividade de Retextualização escrita, foram encaminhados, individualmente, a uma sala para que fossem entrevistados pelo pesquisador. A princípio, os colaboradores tiveram acesso ao roteiro-base de entrevista final para proceder à leitura, antes de ser iniciada a gravação. Cada entrevista realizada durou um tempo médio de 3 (três) minutos de gravação.

A seguir, disponibilizamos, por meio de Quadros, e também de forma descritiva, alguns dados referentes a algumas respostas dadas pelos colaboradores, mediante os questionamentos dispostos.

Um dos questionamentos visou indagar acerca da participação dos colaboradores, recém-chegados ao Instituto Federal de Alagoas – IFAL –, em uma pesquisa com práticas de oralidade e de escrita em Língua Portuguesa. O Quadro 16, a seguir, representa algumas dessas respostas. Vejamos:

**Quadro 16 – Participação na pesquisa com práticas de oralidade e de escrita em Língua Portuguesa – Grupo I**

|  |
|--|
| 1- <i>“Eu me senti muito bem porque é uma boa oportunidade eu...eu...aprendi muitas coisas e a gente debateu sobre assuntos interessantes e polêmicos que estão...na atualidade agora...de hoje e foi bom aprender sobre isso”</i> |
| 2- <i>“Assim...eu...fiquei feliz eu gostei de participar eu nunca tinha participado assim de uma coisa parecida:: é uma experiência ótima...eu gostei muito”</i>   |
| 3- <i>“Eu me surpreendi...porque eu pensei que ia demorar um pouco para isso acontecer...e aconteceu rapidamente, né? No início do ano”</i>  |
| 4- <i>“Senti::me senti bem...porque:: é uma experiência...pra carregar pro meu futuro...futuramente”</i>   |
| 5- <i>“Eu fiquei feliz...pois eu pude expressar e aprender mais...um assunto que vai me ajudar no futuro”</i>  |

Fonte: Dados da Pesquisa – Entrevista final/2014

As demais respostas dadas pelos colaboradores a esse questionamento se assemelham a essas dispostas no Quadro 16. Nesse sentido, compreendemos que esses sujeitos, ao responderem a esse questionamento, demonstraram que a

experiência de pesquisa lhes proporcionou não somente uma participação no processo, mas, principalmente, uma possível aprendizagem com vistas aos processos de Retextualização – do oral ao escrito – em Língua Portuguesa. Desse modo, as respostas convergem a entendermos que os colaboradores tiveram a sua expectativa quanto às suas participações voluntárias atendidas, pois, além de participarem, segundo eles, de uma experiência que lembrarão por muito tempo, puderam debater acerca de um assunto *“interessante e polêmico...na atualidade”* (trecho 1, adaptado do Quadro 16).

Ao serem questionados sobre o uso da oralidade no ensino fundamental em aulas de Língua Portuguesa para expor opiniões, demonstrar pontos de vista, a maioria dos colaboradores alegou ter tido essa experiência nessa etapa anterior ao Nível Médio, correspondendo a 11 (onze) colaboradores. Nesse Grupo I, 02 (dois) colaboradores verbalizaram não lembrar; e apenas 01 (um) disse não ter tido essa experiência de uso da modalidade oral no ensino fundamental. Como estamos tratando de um grupo heterogêneo, é natural nos depararmos com respostas que divergem em relação aos gostos e preferências; no entanto, ao se tratar de resgatar sobre algumas práticas de sala de aula de Língua Portuguesa, principalmente ao se referir ao uso da oralidade em sala de aula, embora desse universo apenas 03 (três) apontem que não lembram e que não se fez um trabalho com vistas a essa modalidade, esse dado se torna significativo, tendo em vista a necessidade de se realizar um trabalho com a oralidade nos vários níveis de escolaridade, conforme já vimos tratando.

Em relação ao Artigo de Opinião, apenas 02 (dois) colaboradores disseram não ter tido contato com esse gênero em seu ensino fundamental; enquanto que os demais – 12 (doze) colaboradores – alegaram já ter tido contato. Os temas que circulavam nos Artigos de Opiniões lidos por eles no ensino fundamental eram relacionados à gravidez na adolescência, ao aborto e ao racismo. Compreendemos que tais temas possibilitam analisar opiniões diversas de articulistas/especialistas e que podem, com efeito, servir para a construção de um trabalho com a argumentação, nas modalidades oral e escrita, em variadas salas de aula do ensino fundamental, médio e superior. Esses temas, por se apresentarem polêmicos, apresentam opiniões em lados opostos; o que, certamente, levam os alunos a refletir sobre as questões sociais do cotidiano e elaborar as suas opiniões pautados em leituras realizadas.

Em relação ao questionamento sobre a modalidade que julgava mais difícil para elaboração de suas opiniões, seus pontos de vista, a maioria alegou ter tido maior dificuldade na elaboração de suas verbalizações – modalidade oral –, correspondendo a 11 (onze) dos colaboradores. Fatores relacionados à timidez e ao nervosismo foram apontados pelos sujeitos como entraves à elaboração de suas exposições orais de ponto de vista. Os que alegaram ter apresentado maior dificuldade para elaborações de suas opiniões na modalidade escrita, correspondente a 03 (três) colaboradores, justificaram sua resposta, cujo tratamento será dado por meio do Quadro 17 a seguir, contendo as respostas dadas por esses sujeitos:

**Quadro 17 – Justificativa quanto à dificuldade de elaboração de opinião na modalidade escrita – Grupo I**

|   |
|---|
| 1- <i>“Porque eu acho que::: foi momentâneo o que eu falei...então...pra escrever...eu sou menos...vamos dizer assim...eu tenho que pensar mais...e na oral eu acho que eu falo...de vez”</i> |
| 2- <i>“Eu acho que foi na forma escrita porque eu sou mais de falar...eu gosto de falar...expor o meu ponto de vista falando do que escrevendo”</i>   |
| 3- <i>“Pela...porque num tenho muita::... muita...como é que eu posso dizer?... eu num pratico muito, né? Aí tem essa diferença de usar as palavras corretas”</i>                             |

Fonte: Dados da Pesquisa – Entrevista final/2014

Como podemos verificar, por meio da disposição dessas respostas, as duas primeiras justificativas nos levam a entender que a visão subjacente aí presente diz respeito a uma perspectiva que a modalidade oral não requer tanto planejamento quanto a modalidade escrita para elaboração de suas enunciações; ou seja, esta visão trata da oralidade em um polo e da escrita em outro – uma visão dicotômica. Não obstante as especificidades inerentes a cada uma das modalidades, concebemo-las à luz do *continuum* tipológico, em que, salvaguardando as suas peculiaridades, tanto uma modalidade quanto outra requerem planejamento para suas elaborações, em acordo com os pressupostos de Marcuschi (2005 [2001]).

A terceira resposta disposta nesse Quadro 17 visa ao tratamento da modalidade escrita como uma atividade técnica, cuja prática levaria ao aperfeiçoamento. Salientamos que essa perspectiva, de fato, somente poderá ser tomada como efetiva em sua proposição quando considera os aspectos sociais do sujeito-produtor; e não uma mera atividade técnica que vise, unilateralmente, à codificação ou à prática ortográfica.

Por fim, ao serem questionados sobre como julgavam a experiência vivenciada, todos os colaboradores responderam terem se sentido bem, afirmando, em linhas gerais, que esses momentos poderiam lhes permitir o enriquecimento de suas atuações escolares e profissionais futuramente.

### **5.5.2 Impressões dos colaboradores do Grupo II – Alunos do PROEJA Nível Médio com qualificação profissional**

Do mesmo modo como procedemos à realização da entrevista com o Grupo I, anteriormente tratado, participaram dessa etapa, no Grupo II, os 16 (dezesesseis) colaboradores que estiveram presentes em todos os momentos do processo investigativo. Elegemos também algumas das falas transcritas dos colaboradores desse Grupo II, que julgamos serem relevantes à análise das impressões desses sujeitos com vistas à experiência vivenciada. Além disso, buscamos saber sobre a existência de práticas de oralidade em salas de aula de Língua Portuguesa anteriores ao Nível Médio com Qualificação Profissional; bem como o contato anterior com o gênero Artigo de Opinião.

À medida que os colaboradores foram terminando a sua Retextualização escrita, foram encaminhados, individualmente, a uma sala para que fossem entrevistados pelo pesquisador. A princípio, os colaboradores tiveram acesso ao roteiro-base de entrevista final para proceder à leitura, antes de ser iniciada a gravação. Cabe salientar que cada entrevista realizada durou um tempo médio de 3 (três) minutos e 30 (trinta) segundos de gravação.

A seguir, disponibilizamos, por meio de Quadros, e também de forma descritiva, alguns dados referentes a algumas das respostas dadas por esses colaboradores, mediante os questionamentos a que foram submetidos. Cabe reiterar que o mesmo roteiro de questionamentos foi direcionado aos Grupos I e II.

Um dos questionamentos visou indagar acerca da participação dos colaboradores, recém-chegados ao Instituto Federal de Alagoas/IFAL, na modalidade Educação de Jovens e Adultos –, em uma pesquisa com práticas de oralidade e de escrita em Língua Portuguesa. O Quadro 18, a seguir, tem como propósito dispor algumas respostas dadas por esses colaboradores.

**Quadro 18 – Participação na pesquisa com práticas de oralidade e de escrita em Língua Portuguesa – Grupo II**

|   |
|---|
| 1- <i>“Achei diferente...me dá:: a opção de crescer e conhecimentos... é um colégio diferenciado...um dos eventos está nessa pesquisa...e como:: ela vai poder me ajudar bastante futuramente e os...o:: que aconteceu ne::la trouxe pra mim ri...é:: riqueza em conhecimento e me fez abrir um pouco a mente em um dos temas que foi texto de artigo:: onde eu vi vários artigos que defendia e só um...que foi:: da mesma opinião que eu...isso foi bem interessante”</i>                               |
| 2- <i>“Primeiro que pra mim chega:r ao Instituto já fo:i: um passo muito longo...era:: um sonho meu estudar aqui... tinha feito uma prova antes mas não consegui::e devido:: ao:: PROEJA consegui estudar aqui e realizar meu sonho e:: participar da:: pesquisa... melhor ainda porque já vai me ajudar... eu também quero fazer Pedagogia futuramente...se Deus quiser no próximo ano...e::...é:: eu me sobressaindo bem nessa tese...já vai me ajudar bastante...é:: futuramente como eu já falei”</i> |
| 3- <i>“Eu me senti:: privilegiada...po::r participar dessa pesquisa, né? Apesar de passar muito tempo sem estudar...mas pra mim foi uma aprendizagem”</i>   |
| 4- <i>“Achei maravilho::so...interessante também pra::...coisa do hábito que eu não tinha...participação e nenhum dos colégio que estudava...e ache::i... me senti valoriza::do”</i>  |
| 5- <i>“Assim...é sempre uma::... uma novidade, né? Porque eu nunca tinha participado di::sso...eu achei bom porque::...muita gente já tinha me falado sobre o Instituto Federal...que aqui era bom...pra::...aprendia mais...sempre algo mais...e melhor”</i>   |

Fonte: Dados da Pesquisa – Entrevista final/2014

Pela disposição dessas respostas no Quadro 18, podemos compreender que os colaboradores se sentiram valorizados pela participação no trabalho de investigação. As demais respostas dadas pelos outros colaboradores também se assemelham a essas dispostas, haja vista que todos afirmaram se sentirem bem mediante as suas colaborações na pesquisa. Cabe salientar, como aspecto relevante em nossos achados, o orgulho que os colaboradores demonstram ter de integrar o Instituto Federal de Alagoas como alunos; atribuindo a essa Instituição méritos em relação à sua alta qualidade de ensino. Semelhante à análise realizada com base nas respostas dadas pelo Grupo I, as respostas desse Grupo II também nos levaram a acreditar que os colaboradores tiveram as suas expectativas quanto à participação atendidas.

Ao serem questionados sobre o uso da oralidade no ensino fundamental em aulas de Língua Portuguesa para expor opiniões, demonstrar pontos de vista, a maioria dos colaboradores alegou não ter tido essa experiência nessa etapa anterior ao Nível Médio, correspondendo a 13 (treze) colaboradores. Nesse Grupo II, apenas 03 (três) colaboradores alegaram ter tido essa experiência de uso da modalidade oral no ensino fundamental. Esses dados, ao serem comparados com aqueles que dispomos relativos ao Grupo I sobre esse mesmo questionamento, levam-nos a confirmar aquilo que já bem trata Antunes (2003) em relação às práticas de sala de aula com vistas ao mutismo, à inexpressividade; possivelmente como forma de

“controle” até pouco tempo no ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, compreendemos que a alegação relativa ao uso de práticas de oralidade no ensino fundamental corresponde às respostas dadas por aqueles da primeira faixa etária desse Grupo II, ou seja, dos 18 (dezoito) aos 24 (vinte e quatro) anos, que, na verdade, corresponde a uma minoria em meio ao universo pesquisado deste Grupo.

Em relação ao Artigo de Opinião, ao contrário também do que foi disposto na discussão do Grupo I, apenas 02 (dois) colaboradores disseram ter tido contato com esse gênero em seu ensino fundamental; enquanto que os demais – 14 (quatorze) colaboradores – alegaram não ter tido contato com esse gênero que julgamos relevante ao desenvolvimento da argumentação em práticas sociais e passível de ensino sistemático em salas de aula de Língua Portuguesa. Os temas que apareceram nessas duas respostas se relacionam às drogas e ao *bullying*. Dessa forma, entendemos que o trabalho com a argumentação, de forma efetiva, deixou de ser realizado nas salas de aula do ensino fundamental, haja vista que as práticas de oralidade foram escassas, além do Artigo de Opinião ter aparecido pouco, segundo os dados coletados dos colaboradores.

Em relação ao questionamento sobre a modalidade que julgava mais difícil para elaboração de suas opiniões, seus pontos de vista, a maioria alegou ter tido maior dificuldade na elaboração de suas verbalizações – modalidade oral –, correspondendo a 14 (quatorze) dos colaboradores. Fatores relacionados à timidez e ao nervosismo também foram apontados pelos sujeitos como entraves à elaboração de suas verbalizações. Os que alegaram ter apresentado maior dificuldade para elaborações de suas opiniões na modalidade escrita, correspondente a apenas 02 (dois) colaboradores, justificaram sua opinião, cujo tratamento será dado por meio do Quadro 19, a seguir, contendo as respostas dadas por esses sujeitos.

**Quadro 19 – Justificativa quanto à dificuldade de elaboração de opinião na modalidade escrita – Grupo II**

|  |
|--|
| 1- <i>“Pelo meu ensino:...pelo meu estudo de português se::r um pouco fraco”</i> |
| 2- <i>“Não gosto de escrever...eu sou péssima em escrever...professor”</i>       |

Fonte: Dados da Pesquisa – Entrevista final/2014

Como podemos verificar no Quadro 19, as alegações dispostas nos levam a entender que esses colaboradores atribuem à modalidade escrita um *status* de difícil, mecânica, além de considerá-la suprema em relação à oralidade. Mesmo

compreendendo as especificidades inerentes a cada uma das modalidades, defendemos que o sujeito precisa ter uma boa atuação linguageira para elaborar os gêneros mais corriqueiros da vida em sociedade – tanto no plano oral quanto no escrito –, levando-se em conta o *continuum* tipológico entre gêneros e modalidades. Lamentavelmente, ao posicionar a escrita de um lado e a oralidade de outro, há uma tendência de se conceber tais modalidades numa perspectiva dicotômica, atribuindo-se maior importância à primeira em detrimento da segunda.

Como pudemos verificar, com base nos achados dos Grupos I e II, as práticas de oralidade direcionadas para a elaboração de alguns gêneros didáticos, a exemplo da exposição oral, do debate, dentre outros – que julgamos imprescindíveis ao conhecimento sistematizado, não somente à esfera didática, mas à cotidiana –, deixaram de ser trabalhadas em aulas de Língua Portuguesa. Essa recorrência negativa se deu predominantemente nas respostas dispostas pelo Grupo II, referente aos colaboradores do PROEJA.

O contato anterior com o gênero Artigo de Opinião também se apresentou de forma diferenciada entre os dois Grupos pesquisados. Enquanto a maioria do Grupo I alegou já ter tido contato no ensino fundamental com esse gênero (12), grande parte do Grupo II afirmou não ter tido contato (14). A partir desses dados, identificamos dois Grupos que se diferenciam em relação ao reconhecimento de características textuais, linguístico-enunciativas e retórico-discursivas no Artigo de Opinião e que julgamos relevantes à elaboração da argumentação na modalidade escrita. Acreditamos que o contato com os mais diversos gêneros no ensino fundamental – em ambas modalidades – pode possibilitar ao sujeito uma maior desenvoltura na elaboração de seus processos de produção textual/discursiva. O trabalho didático com os gêneros, conforme vimos tratando ao longo desta discussão, não visa a uma classificação modelada desses artefatos, mas a uma perspectiva de caráter linguístico-enunciativo-discursivo.

O último questionamento em relação à modalidade que julgavam mais difícil diante da pesquisa levada a efeito demonstrou a modalidade oral como a mais problemática, segundo a maioria do Grupo I (11) e do Grupo II (14). Esses dados nos faz inferir que, mesmo em meio às alegações do Grupo I quanto ao trabalho anterior com a oralidade no ensino fundamental, a oralidade melhor elaborada é vista como difícil de ser elaborada pela maioria dos sujeitos da pesquisa. Isso nos aponta para a necessidade de pensar um ensino sistematizado da oralidade em



práticas de sala de aula de Língua Portuguesa, desde os anos iniciais do ensino fundamental, por meio de gêneros mais elementares àqueles mais complexos, e se estendendo ao ensino médio, além do superior. Ademais, mesmo a modalidade escrita não ocupando o maior quantitativo de respostas quanto à dificuldade, percebemos que aqueles que a apresentaram em suas respostas estavam a concebendo apenas no viés técnico, ortográfico, isto é, destituída de qualquer viés textual, enunciativo, tampouco discursivo.

Portanto, acreditamos que esses dados, trazidos à baila antes da apresentação das produções orais e escritas dos sujeitos-colaboradores, nos serão úteis na medida em que analisaremos as atividades de Retextualização realizadas pelos sujeitos de nossa investigação considerando os seus perfis e as suas apreciações quanto à experiência vivenciada e não meramente como um produto. Dessa forma, o próximo e último capítulo – o capítulo VI – se prestará a tal propósito.

## 6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS COLABORADORES

Este capítulo VI se presta à apresentação das produções textuais de alguns dos colaboradores de nossa investigação, na perspectiva de, inicialmente, estabelecermos uma análise linguístico-textual e retórico-discursiva de processos de Retextualização. Sequencialmente, considerando as análises realizadas em cada uma das produções dos Grupos, visamos ao cotejo dos traços recorrentes, e ausentes, na elaboração da argumentação, oral e escrita, com vistas aos processos de Retextualização realizados. O propósito do cotejo entre as produções dos dois Grupos de sujeitos- colaboradores, do Ensino Médio Integrado ao Técnico e do Ensino Médio com Qualificação Profissional PROEJA/FIC, é o de reconhecer os elementos textuais, linguístico-enunciativos e retórico-discursivos dispostos nas modalidades oral e escrita; além de se perceberem as mudanças ocorridas na transposição de uma modalidade à outra.

Portanto, almejamos ao final dessa discussão proposta neste último capítulo, com base nos achados da pesquisa, responder ao questionamento principal de nossa investigação: *em que medida a escolarização continuada e a descontinuada influenciam o processo de produção da argumentação oral e escrita de alunos recém-chegados ao nível médio profissionalizante?*

### 6.1 Os critérios de escolha das produções dos colaboradores

Conforme tratamos no Capítulo V deste trabalho, participaram deste trabalho de investigação – integralmente – 30 (trinta) colaboradores, distribuídos em 14 (quatorze) alunos do Curso Médio Integrado em Agropecuária (Grupo I) e 16 (dezesseis) do PROEJA – Curso Médio com Qualificação Profissional em Informática (Grupo II). Para uma melhor apreciação linguístico-textual e retórico-argumentativa dos processos de Retextualização realizados, elegemos 03 (três) produções retextualizadas (do oral ao escrito) representativas de cada um dos grupos, ou seja, cada produção retextualizada de cada colaborador perfaz 02 (duas) produções oral/escrita; totalizando, nesse sentido, 12 (doze) produções oral/escrita.

Acreditamos que esse quantitativo de produções é suficientemente representativo dos grupos pesquisados, tendo em vista as categorias textuais,

linguísticas, retóricas, argumentativas e enunciativas que elegemos para a realização deste trabalho. Há de se esclarecer, como procedimento de preservação da identidade dos colaboradores, que foram atribuídos nomes fictícios às suas produções.

Para procedermos à escolha, consideramos os seguintes critérios para as produções retextualizadas dos colaboradores dos dois grupos: 1- possuir uma razoável extensão textual/discursiva na produção oral e escrita da argumentação; 2- apresentar uma opinião explícita sobre o tema em debate; 3- no caso do texto oral, possuir marcadores típicos da fala, evidenciados por meio da transcrição realizada; 4- no caso do texto escrito, possuir articuladores textuais/discursivos que conferem não somente a coesão, mas, principalmente, a argumentação no plano linguístico-enunciativo; 5- no processo de Retextualização, ficarem evidentes algumas operações realizadas.

## **6.2 As produções textuais dos colaboradores**

Das 30 (trinta) produções – oral e escrita – coletadas em nosso trabalho de pesquisa pertencentes aos dois grupos, tomando como base a exposição de um ponto de vista sobre o tema em debate, percebemos que, do Grupo I, 11 (onze) se posicionaram a favor da redução maioridade penal, e 03 (três) contra; do Grupo II, 11 (onze) se posicionaram a favor enquanto 05 (cinco) se mostraram contrários a essa opinião. Diante do posicionamento dado pelos colaboradores dos dois grupos, reconhecemos que a divisão de opiniões, a respeito do tema em debate, não se apresenta distante quantitativamente; mostrando uma prevalência da opinião a favor da redução da maioridade penal entre os dois grupos de colaboradores.

De todo modo, independentemente da opinião dada pelos colaboradores, para os procedimentos de escolha voltada à realização de nossas análises, escolhemos as produções que melhor atendessem aos critérios já mencionados na seção 6.1. Nesse sentido, a seguir, apresentamos as produções textuais dos dois grupos de colaboradores. A princípio, abordamos as produções do Grupo I, com suas respectivas análises; para, posteriormente, apresentarmos as produções do Grupo II.

A seguir, apresentaremos as Figuras 1 e 2, que dizem respeito à produção textual/discursiva da colaboradora Priscila, pertencente ao Grupo I, com vistas ao seu processo de Retextualização – do oral ao escrito.

**Figura 1 – Transcrição da Exposição Oral da colaboradora Priscila – Grupo I**

1 Meu nome é Priscila... sou do primeiro cê:: Agropecuária... eu sou a favor... porque  
 2 para mim todos eles têm consciência... é:: porque tipo:: s... se ele pega a arma e atira  
 3 numa pessoa... ele... conseqüentemente vai saber que aquele ato é:: terá  
 4 conseqüência duma morte... enfim... aí:: tem no texto que a gente tava lendo que::  
 5 tava dizendo que a:: o local onde eles ficam as prisões tavam precário... mas se caso  
 6 ele reclamam...não deveriam nem sequer botar o pé lá... não ter feito nada errado  
 7 para não reclamar... entendeu? Pronto.

Fonte: Dados da pesquisa – Produção textual/discursiva dos colaboradores/2014

A produção oral transcrita da Figura 1 é representativa do gênero *Exposição Oral de ponto de vista*. Nela, há presença de marcas prosódicas, típicas da modalidade oral, pois além de conter intervalos na produção dos períodos presentes nesse turno de fala, há alongamento de vogais, reduplicação de fonemas, supressão lexical e, ainda, marcadores típicos da conversação (*aí, entendeu? Pronto*). Ademais, as hesitações, segundo os postulados da Análise da Conversação (AC), estão tipicamente presentes na produção do texto oral, principalmente na formulação de gêneros com teor menos formal. Esses elementos da conversação dizem respeito à capacidade que o produtor tem de hesitar sobre o turno de fala e que, muitas vezes, chega a desconsiderar aquilo que foi dito ou que se intencionou dizer anteriormente. Nesta Figura 1, podemos presenciar o uso das hesitações, na produção da colaboradora, em trechos como: “é:: porque tipo:: s... se ele”, “conseqüentemente vai saber que aquele ato é:: terá conseqüência duma morte...**enfim...aí::**”, “tava dizendo que **a::** o local onde.”

Ao observarmos essa transcrição, podemos perceber que os espaços, representados pelas reticências, apresentam ausência de alguns marcadores lógicos e discursivos, a exemplo das conjunções e elementos de retomada discursiva – conforme trata Koch (1987) –; sendo essa ausência um traço bem característico da fala, mas que não perturba, como se vê no trecho transcrito, a compreensão do enunciado, considerando a cooperação que é estabelecida entre os interlocutores durante o processo de interlocução, sobretudo na modalidade oral. No entanto, alguns marcadores do tipo lógico foram utilizados pela colaboradora (*porque, se, conseqüentemente, enfim, mas*), como podemos perceber em alguns

dos períodos transcritos. Esses marcadores utilizados conferiram à argumentação da colaboradora, no plano linguístico-enunciativo, certa consistência. Esses elementos intentaram não apenas unir períodos, mas também estabelecer uma relação sintático-semântica de explicação (porque), de condicionalidade (se), de consequência (consequentemente), de conclusão (enfim) e de adversidade (mas) no plano da argumentação na língua.

Quanto à produção do gênero, reconhecemos que a colaboradora demonstra uma defesa de um ponto de vista de modo explícito (a favor da redução da maioria penal), apresenta um argumento baseado no senso comum (a consciência de que o uso de armas de fogo pode resultar em morte). Entretanto, não consegue articular a sua argumentação – utilizar as chamadas estratégias argumentativas – em prol da persuasão ou do convencimento<sup>41</sup> de forma a envolver o seu interlocutor mais profundamente, provocando estratégias de refutação (muito presentes nesse tipo de gênero) pelo uso de bons argumentos. Assim sendo, o argumento utilizado pela colaboradora, baseado no senso comum, confere que a sua opinião acerca do tema se configure mais no plano da exposição do que no plano da argumentação propriamente dita.

Portanto, como podemos perceber, a *Exposição Oral de ponto de vista* da colaboradora Priscila, no plano retórico-discursivo, se torna frágil na medida em que relaciona o uso de arma de fogo à consciência do usuário em relação aos danos que pode cometer. Ademais, a articulação textual/discursiva, cuja remissão é feita a partir da referência ao texto lido anteriormente, não demonstra uma cadeia argumentativa sequencial, dando-se a entender que o uso de armas de fogo e as condições em que se encontram os presídios fazem parte da mesma sequência argumentativa, isto é, do mesmo tópico discursivo.

---

<sup>41</sup> - Reboul (2004) trata sobre a tênue diferença entre esses dois termos. O termo Persuadir estando ligado à emoção, enquanto Convencer, à razão. Em nosso estudo, tomamos esses termos como sinônimos, já que consideramos os limites entre tais tipos de raciocínio de forma imbricada. Ora o locutor comove para convencer; ora convence para comover.

**Figura 2 – Produção retextualizada da colaboradora Priscila – Grupo I**

A favor da maioria penal

1 A discussão é gerada porque esse tema propõem duas opiniões diferente que  
 2 é a daquele que é contra ou a favor da redução da maioria penal.  
 3 Eu sou a favor, porque eu acho que os menores tem consciência dos seus  
 4 atos e que podem pagar pelos mesmos. Muitas pessoas dizem que esses menores  
 5 fazem certas coisas barbaras por causa da educação que vem de casa, mas  
 6 muitas vezes é a educação fora de casa, o próprio Estado, ou ate mesmos por  
 7 causa das leis do nosso pais, que não nos mostra muitos resultados positivos e daí  
 8 os menores dizem: “eu sou de menos, eu mato e roubo, e não vou ser condenado”.  
 9 E por um lado é a pura verdade.  
 10 Vejo na mídia que os presos que são de maiores ou até mesmos os menores  
 11 que estão recolhidos nas casas de redução reclamam dos locais afirmando que  
 12 estão precarios so que pelo o meu ponto de vista eles não tem o direito de  
 13 reclamar. se não quisessem passar por esta situação não teriam feito nada de  
 14 errado e estariam no bem e bom em sua residências.  
 15 Nos dias de hoje, muitas pessoas correm atrás para que haja a redução da  
 16 maioria penal, só que até agora não tivemos muitos resultados, apesar que  
 17 antigamente não era 18 anos era bem pior pois era considerado um criminoso a  
 18 partir de 21 anos. Então é só nós não desistimos que um dia chegamos na redução  
 19 da maioria penal.

Fonte: Dados da pesquisa – Produção textual/discursiva dos colaboradores/2014

O texto da Figura 2 apresenta a Retextualização escrita da fala da colaboradora Priscila, tomando como base o momento anterior da pesquisa. Nesse exemplar produzido, já percebemos algumas das operações propostas por Marcuschi (2005[2001]) quanto ao processo de Retextualização entre as modalidades oral e escrita. Com efeito, as operações presentes nessa Retextualização são:

- A 1ª operação, cuja eliminação de marcas interacionais, típicas da fala, foi visivelmente contemplada;

- A 2ª operação, baseada na introdução de pontuação, foi contemplada – mesmo que tenhamos percebido alguns desvios no plano sintático, o aspecto relevante na análise dessa operação é reconhecer a consciência do locutor em relação ao uso desses dispositivos na produção escrita;

- A 3ª operação, que se presta à análise da retirada das repetições, das reduplicações, e dos pronomes egóticos, ficou percebida quando a produtora Priscila se fez valer de um maior uso de itens lexicais; embora, por querer enfatizar a questão do seu ponto de vista, utilize a palavra *menor* com razoável recorrência;

- A 4ª operação evidencia a distribuição paragrafíca e a inserção dos tópicos discursivos, dispostos em cada parágrafo;

- A 5ª operação, que trata sobre o uso de dêiticos referenciais, é evidenciada por meio de elementos contextuais em relação ao tema em debate, como em “*Vejo na mídia...*” (localidade) e “*Nos dias de hoje...*” (temporalidade);

- A 6ª operação, que diz respeito à reconstrução de estruturas sintáticas truncadas, à concordância e à reordenação sintática, obteve certa melhoria no plano escrito, embora, possivelmente pelo nível de maturidade linguístico-enunciativa da colaboradora, algumas passagens precisariam ser submetidas à reescrita/refacção (que não é o foco de nosso estudo);

- A 7ª operação, que diz respeito ao tratamento formal na elaboração do gênero retextualizado, ficou evidente na escolha de novos itens lexicais; essa evidência, muito presente no processo de escrita, se dá em atendimento ao propósito comunicativo de elaboração do gênero (nesse caso, do *Artigo de Opinião*);

- A 8ª operação fica evidente não somente pela distribuição paragrafada (introdução, desenvolvimento e conclusão), mas também pela ordenação da sequência argumentativa, em que a produtora se fez valer de uma abordagem inicial acerca do tema (demonstrando que há duas opiniões), deu continuidade com o seu posicionamento, explicitando o seu ponto de vista até chegar à conclusão; mantendo-se uma coerência argumentativa.

Mais adiante nesta análise, abordaremos a operação 9ª, considerando-a no plano dos *topoi* (lugares retóricos) e também no plano linguístico-enunciativo – uso de marcadores lógicos e discursivos da argumentação – na transposição de um gênero a outro; e de uma modalidade à outra.

Em relação à tarefa da produção do gênero proposto, neste caso, o *Artigo de Opinião*, percebemos um bom cumprimento quanto à disposição de um título, de um olho<sup>42</sup>, de uma organização paragrafada. Consideramos também a presença da pontuação<sup>43</sup>, conforme já sinalizamos na 2ª operação. Convém esclarecer que essas características são típicas da escrita, já que estão presentes como uma espécie de substituição das marcas prosódicas dispostas no texto oral.

Considerando ainda o processo de Retextualização da colaboradora, percebemos a presença de marcas que demonstram a sua dimensão quanto à

<sup>42</sup> - O olho do Artigo de Opinião diz respeito a uma espécie de lide (característico na notícia), em que o articulista, principalmente na esfera jornalística, antecipa parte da discussão proposta, por vezes, até já demonstrando o ponto de vista a ser defendido.

<sup>43</sup> - Todos os textos presentes nesta seção 6.2 foram reproduzidos fidedignamente, portanto não nos ateremos aos desvios ortográficos presentes nos exemplares, visto que não fazem parte das categorias eleitas para o nosso objeto de estudo/investigação.

reprodução do discurso direto (“*eu sou de menos, eu mato e roubo, e não vou ser condenado*” – linha 8); da ausência de redundância, e de uma melhoria na escolha lexical – aspectos também já evidenciados no esboço das operações.

Quanto ao plano retórico-discursivo, por entender que o gênero produzido (retextualizado) demanda um posicionamento explícito acerca de uma temática, a colaboradora Priscila se demarca como sujeito em seu discurso escrito, fazendo-se valer de estratégias retóricas que demonstram a sua subjetividade, o seu ponto de vista. Essas estratégias retóricas em relação à demonstração da subjetividade são realizadas por meio de *marcadores discursivos da subjetividade*. Nos trechos “*Eu sou a favor [...]*”, “*[...] eu acho[...]*”, “*Vejo[...]*”, “*[...] pelo o meu ponto de vista [...]*” essas atitudes retóricas ficam bastante evidentes. No caso da operação 3ª, que trata sobre a retirada de pronomes egóticos (eu/nós), julgamos, em acordo com o gênero proposto à produção – Artigo de Opinião –, que a presença desses pronomes (gramática tradicional) é imprescindível à demonstração de um posicionamento explícito.

Ademais, compreendemos que o Artigo de Opinião enseja, em sua constituição retórico-argumentativa, uma presença maior de *marcadores discursivos da subjetividade*. A nosso ver, o uso mais evidente de marcadores dessa natureza em produções de Artigo de Opinião pode configurar um entendimento maior por parte do articulista/produtor em relação às especificidades desse gênero (*Ethos*); bem como uma projeção acerca do seu auditório (*Pathos*). Nesse sentido, as marcas de subjetividade expressas no texto da colaboradora, de modo explícito, lhes credenciam em seu processo de argumentação (*Logos*), considerando o gênero Artigo de Opinião, levando o leitor/receptor a um envolvimento maior em relação à temática abordada. Noutros termos, a demonstração explícita de um ponto de vista, por meio da presença explícita da primeira pessoa do singular, faz com que haja uma mobilização do *Ethos* voltada ao *Pathos* visando ao convencimento/à persuasão nesse processo retórico-discursivo (*Logos*).

Retórico-discursivamente, o Artigo de Opinião elaborado trata que a polêmica em torno do tema se dá pela divergência de opiniões existentes. Segundo a colaboradora, independentemente de idade, os menores têm consciência sobre as suas atitudes – nesse ponto, a falta de delimitação de idade pela colaboradora causa certa fragilidade à demonstração do seu ponto de vista, visto que generaliza todos os menores, isto é, de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos. Na continuidade, a



responsabilidade, segundo a colaboradora, está centrada no Estado e nas leis do país que não têm mostrado resultados positivos em relação ao combate à criminalidade entre menores.

Tomando o mesmo ponto de que tratou na *Exposição Oral de ponto de vista*, a colaboradora debate acerca das precárias condições dos presídios para receber adultos; e dos precários espaços de reeducação para o recebimento de menores, demonstrando que ambos os grupos “não têm [sic] direito de reclamar” (linhas 12 e 13). O desfecho de sua argumentação se dá por meio, mais uma vez, da demonstração explícita do seu ponto de vista – a favor da redução – conclamando aos leitores de opiniões semelhantes que não se pode desistir para se chegar à redução da maioria penal, mesmo considerando que não se teve muitos resultados (apesar de pressupormos o seu reconhecimento quanto à diminuição dos 21 para os 18 anos de idade).

Em relação à 9ª operação do processo de Retextualização – da transposição à produção de gênero –, percebemos que a colaboradora fez-se valer dos *topoi* (lugares retóricos) em seu processo retórico-argumentativo. Os lugares retóricos devem ser concebidos como estocagens de conhecimentos diversos (qualidade, quantidade, ordem, essência, autoridade, etc) que, ao serem acessados, mobilizam o interlocutor em prol da persuasão, do convencimento. Esses lugares podem ser representados na produção da colaboradora nos trechos: “*Muitas pessoas dizem [...]*”; e em “[...] *muitas pessoas correm atrás [...]*”, ambos representando o *lugar retórico da quantidade*. Cavalcanti (2010) defende que os números são considerados elementos persuasivos; levando o auditório, por vezes, mesmo sem uma precisão numérica (como é o caso em tela – *muitas*), a aderir à tese defendida.

No viés linguístico-enunciativo, enquanto no primeiro texto analisado (*Exposição Oral de ponto de vista*) havíamos apontado para a ausência dos *marcadores*, principalmente os *discursivos*, no Artigo de Opinião produzido percebemos a presença explícita desses elementos de ordem lógica e discursiva. Esses elementos devem ser entendidos não apenas como fatores relevantes ao estabelecimento da coesão sequencial, mas, principalmente, como elementos linguístico-enunciativos da argumentação, em corroboração com Koch (1987). Os *marcadores lógicos* são representados por meio do uso de conjunções, locuções conjuntivas, preposições e locuções prepositivas; nesse sentido, dispomos da presença de “*mas*” (adversidade), “*ou*” (alternância), “*e*” (consequência), “*se*”

(condicionalidade), “*apesar*” (concessão), “*pois*” (explicação), e “*Então*” (conclusão). Já os *marcadores discursivos* são elementos que se articulam no plano da coesão referencial, da dêixis (lugar, tempo) e da modalização, visando não apenas proporcionar ao leitor uma compreensão maior sobre os referentes anteriormente mencionados, mas também acerca da apresentação de *novos dados* (dêixis); além da atenuação do discurso (modalização) argumentativo – estratégias argumentativas eficazes ao desenvolvimento de uma boa argumentação em ambas as modalidades, oral e escrita. Esses elementos podem ser evidenciados nos seguintes trechos: “*e daí*” (consequência), “*E por um lado*” (modalização), “*Nos dias de hoje*” (temporalidade), “*só que até agora*” (temporalidade), “*antigamente*” (temporalidade).

Desse modo, tomando como base o processo de Retextualização evidenciado nas Figuras 1 e 2, reconhecemos algumas “diferenças” na elaboração dos gêneros *Exposição Oral de ponto de vista* e *Artigo de Opinião*, tratadas nessa análise. Essas “diferenças”, a nosso ver, precisam ser melhor compreendidas em razão das especificidades prototípicas de cada gênero, levando em conta o respeito à sua finalidade retórica e linguístico-enunciativa no plano da argumentação. O entendimento da produção desses dois gêneros na perspectiva do *continuum* tipológico – entre gêneros e modalidades – enseja uma reflexão abrangente acerca dos seus componentes estruturais, linguísticos, retórico-discursivos e pragmáticos. Nesses termos, entendemos que ambos os textos analisados da colaboradora Priscila cumpriram o desiderato da atividade proposta – a elaboração da argumentação em processos de Retextualização. Em suma, considerando o *continuum tipológico*, de gêneros e de modalidades, a produtora manteve o seu ponto de vista a respeito do tema em tela – a favor da redução da maioria penal –, nos gêneros produzidos.

Em nossa análise, Na Figura 1, ficou evidente que a colaboradora no plano oral não manteve certa sequência argumentativa no desenvolvimento da temática proposta; faltando à sua produção alguns elementos coesivos que não somente favoreceriam uma conexão melhor entre os tópicos discursivos, mas também, e principalmente, uma argumentação mais consistente nos planos linguístico-enunciativo e retórico-discursivo. Na elaboração de sua Retextualização, com base na Figura 2, pudemos evidenciar uma produção mais extensa, dada a consideração da modalidade escrita para a realização dessa produção. Apesar de ter se valido de alguns elementos típicos a essa modalidade e da extensão evidente dada à

produção do Artigo de Opinião, a argumentação, tanto no plano linguístico quanto no retórico, requereria uma melhor disposição de elementos que credenciassem o produtor/articulista na elaboração da sua argumentação.

Dando continuidade às análises do Grupo I, apresentamos, a seguir, a atividade de Retextualização realizada pela colaboradora Maria José, do Curso Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária, cujas produções serão dispostas por meio das Figuras 3 e 4.

### Figura 3 – Transcrição da Exposição Oral da colaboradora Maria José – Grupo I

1 Meu nome é Maria José... eu curso Agropecuária primeiro cê:: ... eu sou a favor pois  
 2 eu acho que: todos nós... se cometemos alguma coisa... algum crime nós temos a  
 3 responsabilidade de: responder por nossos atos e se acho que se nós fazemos  
 4 alguma coisa errada nós temos que responder por isso... tam::bém se: nós temos  
 5 direito de votar ou de:: de votar com dezesseis anos e tudo... nós também temos...  
 6 nós podemos responder por nossos atos...mas sendo que: assim a: resp a:  
 7 sociedade tem que olhar pra esse jovens ver porque: eles cometeram esses  
 8 crimes... e agir de uma forma que eles não fiquem pior com o passar do tempo ou  
 9 até mesmo interná::-lo nessas nessas nessas nesses lugares que eles ficam... e  
 10 tratar eles mesmo porque: se: eles forem pra lá:: e tiverem um meio pior do que  
 11 eles já vieram... no futuro eles só: vão piorar a situação deles e: vão se tornar  
 12 adultos mais violentos ainda... portanto eu sou a favor de uma:: lei mais justa e  
 13 abra...abrangente que:: o governo ou os governantes né? Se preocupem com os  
 14 jovens... e: com... com o que eles tão fazendo né? Porque se: não se: for assim  
 15 punir e pronto vai prejudicar a vida deles... e:: ele... tipo... ele 'eu sou de menor  
 16 então eu posso fazer o que eu quiser' não...primeiro eu acho que tem que ter uma  
 17 educação o governo tem que se preocupar com a educação com os cuidados dos  
 18 adolescentes de todos nós porque aí: nós vamos princípios e também né? Ter uma  
 19 o... uma opinião justa não ir pra pelo mau caminho e tornar e cometer erros.

Fonte: Dados da pesquisa – Produção textual/discursiva dos colaboradores/2014

A produção transcrita na Figura 3 é representativa do gênero Exposição Oral de ponto de vista. Nela, há presença de marcas prosódicas em razão dos recursos característicos à produção desse gênero; elementos como: intervalos na elaboração dos períodos, alongamento de vogais, reduplicação de fonemas, supressão lexical e marcadores típicos da conversação (*né? tipo, aí*) se fazem presentes nessa transcrição disposta. Ademais, as hesitações, como fatores também típicos da oralidade, estão presentes em: “*de::de*” (linha 5), “*a: resp a:*” (linha 6), “*abra...abrangente*” (linha 13), “*uma o...uma opinião*” (linhas 18 e 19).

O texto transcrito da colaboradora Maria José demonstra um ponto de vista explícito em relação à redução da maioria penal (*eu sou a favor* – linha 1). Na defesa de seu ponto de vista, a colaboradora alega que deverá haver uma punição para todos aqueles que cometem algum tipo de crime, principalmente para os que já

têm consciência dos seus atos, ou seja, aqueles que já têm assegurado o direito ao voto – aos 16 anos. Ao tempo em que a opinião nos leva a entender um posicionamento acerca do tema, a colaboradora também demonstra sua preocupação com medidas preventivas, por meio de ações educativas, que poderiam evitar a criminalidade entre os jovens. Para aqueles jovens que chegam a ser temporariamente reclusos, a colaboradora alerta que deve haver uma maior preocupação, por parte da sociedade, para que a ressocialização seja eficiente e esses sujeitos não se tornem adultos mais violentos.

Nesse sentido, compreendemos que a opinião da colaboradora se direciona à redução da maioria penal, mas que, em sua argumentação, antes de se tomarem medidas punitivas deve haver um investimento do governo, por meio de medidas socioeducativas, para o impedimento de crimes cometidos por jovens. Ao final da exposição da colaboradora, percebemos certa digressão em “*Ter uma o... uma opinião justa não ir pra pelo mau caminho e tornar e cometer erros.*” (linhas 18 e 19), tendo em vista que a disposição desse trecho serviu-lhe como uma espécie de expressão reforçadora ao seu ponto de vista. Com efeito, entendemos que as digressões, principalmente em elaboração de falas, funcionam como uma espécie de preenchimento de espaços que, circunstancialmente, não foram ocupados por um dado relevante sobre o tema; mas que têm a sua importância ao considerarmos que é por meio delas que o locutor tem a possibilidade de refletir sobre o que fora disposto e elaborar de forma mais eficiente, posteriormente, o seu processo de Retextualização.

Quanto ao plano da argumentação, retoricamente a colaboradora se fez valer de argumentos que se voltam à essência, como em “*lei mais justa*” (linha 12); e em “*governo ou governantes né?*” (linha 13). Ambos os argumentos demonstram, no plano da argumentação retórica, um conhecimento por parte da colaboradora acerca da força que exercem as leis; bem como da responsabilidade conferida aos governantes, via processo democrático, pela aprovação ou reprovação de políticas que dizem respeito ao melhoramento das condições de segurança da redução da maioria penal. Além disso, em vários trechos da exposição oral, a colaboradora se inclui no grupo de jovens da faixa etária em problematização, como podemos verificar nas linhas de 5 a 8: “*nós também temos... nós podemos responder por nossos atos...mas sendo que: assim a: resp a: sociedade tem que olhar pra esse jovens ver porque: eles cometeram esses crimes...*”; porém, ao tratar

especificamente dos jovens infratores, ela sai do plano da primeira pessoa (*nós*) e utiliza a terceira pessoa do plural (*esses jovens...eles...*). Esse dado, possivelmente, se explica pelo fato de a expositora não se considerar parte desse conjunto de sujeitos infratores. Marcadores de subjetividade ficam evidentes ao longo da construção da argumentação por meio de “*eu sou a favor*”, “*eu acho*”, além do emprego recorrente do “*nós*”, credenciando a produtora/articulista no plano retórico do *Ethos* na mobilização do *Pathos*, em prol da persuasão/do convencimento, via *Logos*.

No plano da argumentação linguístico-enunciativa, percebemos o uso de marcadores lógicos que conferem à argumentação uma maior consistência, tendo em vista a disposição de enunciados, além da interligação de períodos constitutivos dos tópicos discursivos. Assim, elementos que não somente estabeleceram a coesão textual, mas, sobretudo, a argumentação na língua, no estabelecimento de uma relação sintático-semântica entre os períodos, puderam ser contemplados por meio do uso de *pois* (explicação), *se* (condicionalidade), *e* (adição), *ou* (alternância), *mas* (concessão), *assim* (consequência), *porque* (explicação), *portanto* (conclusão).

Segundo Ducrot (1987), o *mas* é um marcador argumentativo por excelência, podendo, dada a sua posição, redirecionar a orientação argumentativa do enunciado, como podemos verificar em: “*nós podemos responder por nossos atos...mas sendo que: assim a: resp a: sociedade tem que olhar pra esse jovens ver porque: eles cometeram esses crimes... e agir de uma forma que eles não fiquem pior com o passar do tempo ou até mesmo interná::-lo nessas nesses nessas nesses lugares que eles ficam...*” (linhas de 6 a 9). Ou seja: esses jovens só podem responder por seus atos de delinquência se a sociedade pensar na forma como eles serão ressocializados. O uso desse marcador adversativo (*mas*), nesse contexto, demonstra o lado oposto à tese defendida, levando o interlocutor a compreender certa condicionalidade (*se*) quanto ao uso de medidas punitivas de reclusão; isto é, somente se pode fazer algo mediante a realização de uma ação anterior. Entendemos que ao dispor de certa condicionalidade no ato argumentativo, propondo-se uma possível solução à problemática, o produtor/articulista demonstra a sua clareza quanto ao impacto que pode gerar a sua opinião no auditório particular/universal. Ao dispor de forma cautelosa que somente se pode pensar em medidas de ressocialização a partir da garantia da melhoria dos espaços de

reclusão, a colaboradora lança uma argumentação fundamentada nessa relação de efeito.

Quanto ao ponto de vista apresentado pela colaboradora, consideramos que a sua exposição cumpriu o desiderato de persuadir/convencer o interlocutor em prol da defesa de sua tese – mobilização do *Pathos* via *Logos*. Há de se considerar, pelos trechos analisados, que a sua posição em favor da *redução da maioria penal* está atrelada ao investimento, por parte do governo, em medidas socioeducativas de prevenção; mas que, dadas as condições de conscientização sobre os atos de delinquência, todos aqueles que cometem crimes desse porte terão de responder por seus atos. Portanto, mesmo com trechos que possam configurar certo paradoxo na opinião da colaboradora, pelo uso constante da condicionalidade, entendemos que a sua argumentação está pautada nessa relação de causa e efeito. Essa relação não impede que o plano da argumentação seja evidenciado ao longo da *Exposição Oral de ponto de vista* produzida e pode ser considerada uma estratégia eficaz à elaboração de uma boa argumentação, tanto no plano retórico-discursivo quanto linguístico-enunciativo.

**Figura 4 – Produção retextualizada da colaboradora Maria José – Grupo I**

Devemos responder por nossos atos.

1           Sou a favor pois acho que todos nós se cometemos qualquer coisa, seja ela  
2           uma coisa boa ou um crime teremos que nos responsabilizar por nossas atitudes.  
3           Se hoje no Brasil, um adolescente aos dezesseis anos tem o direito de votar,  
4           também deve responder pelo que fez. Mas, sendo que a sociedade tem que olhar  
5           para esses jovens, ver o motivo de suas delinquências, o porque cometeram, e  
6           agir de uma forma que eles não fiquem piores com o passar do tempo, tomar  
7           providência, preocupar-se com a estadia, dos jovens nos centros de reabilitação,  
8           para que, sejam tratados de uma forma no mínimo humana, pois como sabemos,  
9           a situação é precária, mesmo esses jovens sendo infratores todos nós temos  
10          direito a higiene, alimentação e um local adequado para ficar. Pois eles estão ali  
11          para pagar por seus erros, mais também com o tratamento que recebem pioram o  
12          comportamento, no futuro se tornarão adultos mais violento ainda.

13          Portanto, eu sou a favor de uma lei justa e abrangente que os governantes  
14          se preocupem com seus jovens e com o que estão fazendo. Por que se não for  
15          assim, punir e pronto só vai piorar.

16          Eu sou menor então eu posso fazer o que eu quiser que a lei irá me  
17          proteger. Não! Primeiro, tem que haver educação, preocupação da parte dos  
18          governos. Por que aí uma criança tendo educação, acompanhamento, terá outros  
19          princípios, terá uma opinião justa. Não de roubar, matar e ir pelo mau caminho e  
20          tornar a cometer erros.

21          Governantes olhem para os seus jovens eles são os seus adultos de  
22          amanhã.

O texto da Figura 4 apresenta a Retextualização escrita da fala da colaboradora Maria José, tomando como base o momento anterior da pesquisa: o da *Exposição Oral de ponto de vista*. Nesse exemplar produzido, percebemos também algumas das operações propostas por Marcuschi (2005 [2001]) quanto ao processo de Retextualização entre as modalidades oral e escrita. Nesse sentido, as operações contempladas nessa Retextualização são:

- A 1ª operação, cuja eliminação de marcas interacionais, típicas da fala, foi parcialmente contemplada, em razão de, mesmo depois de passada a etapa da Retextualização, permanecerem marcadores conversacionais como: “e pronto” (linha 15), “Não!” (linha 17), e “ai” (linha 18);

- A 2ª operação, baseada na introdução de pontuação, foi contemplada – não obstante alguns desvios no plano sintático, o aspecto relevante na análise dessa operação é reconhecer a habilidade do locutor em relação ao uso desses dispositivos na produção escrita –, o que lhe confere uma competência em relação à distinção, nesse caso, entre os elementos prosódicos e os gráficos, na transposição do oral ao escrito;

- A 3ª operação, que se realiza por meio da retirada das repetições, das reduplicações, ficou evidenciada na Retextualização, principalmente quando observamos anteriormente o uso de: “de votar ou de:::votar” (linha 5, da Figura 3), “nessas nesses nessas nesses lugares” (linha 9, da Figura 3); além do uso demasiado do pronome pessoal *eles*, e do possessivo *deles* (linhas 10 e 11, da Figura 3), como uma forma de dar ênfase ao referente textual – os jovens. Observamos que na primeira versão, isto é, na exposição oral, a produtora visava não somente recategorizar, retomando o referente *jovens* por meio de uma referência pronominal, mas transformar esse referente em um objeto-de-discurso a fim de ativar na memória do interlocutor um dado elemento cotextual. Os objetos-de-discurso, quer de forma pronominal ou nominal, conferem ao texto produzido marcas subjetivas do seu produtor, podendo, nesse sentido, serem atribuídos juízos de valor e servir como uma estratégia eficaz ao plano da orientação argumentativa (KOCH, 2015).

Em relação à retirada de pronomes egóticos, ficou evidenciado um menor uso do *eu* e do *nós*, já que a produção retextualizada também visou à condensação para uma melhor organização das ideias; no entanto, como característica linguística típica do gênero Artigo de Opinião, há necessidade de se fazer valer dos pronomes

peçoais de primeira pessoa a fim de serem apresentados como marcadores de subjetividade, no plano da argumentação retórica, para a defesa explícita de um ponto de vista;

- A 4ª operação evidencia a distribuição paragrafíca e a inserção dos tópicos discursivos, dispostos em cada parágrafo. O texto retextualizado pela colaboradora Maria José se organizou em 4 (quatro) parágrafos, sendo que o primeiro se propôs a introduzir e já discorrer sobre o tema, mostrando a opinião da produtora – uma espécie de desenvolvimento do tema em questão. Do segundo parágrafo ao quarto, a produtora elaborou a sua Retextualização já se voltando à conclusão, reiterando o seu ponto de vista, utilizando um discurso direto representativo da fala de um menor; além do vocativo usado no último parágrafo voltado aos governantes;

- A 5ª operação, que trata sobre o uso de dêiticos referenciais, é evidenciada por meio de elementos contextuais em relação ao tema do debate, como em: “Se hoje (temporalidade – linha 3) no Brasil (localidade – linha 3)”; “estão ali” (localidade – linha 10) – elemento de retomada de “centros de reabilitação” (linha 7); “Por que aí” (localidade – linha 18), considerada como uma retomada frágil, no plano da coesão referencial – referenciação, para se referir a “haver educação” (linha 17);

- A 6ª operação, que diz respeito à reconstrução de estruturas sintáticas truncadas, à concordância e à reordenação sintática, obteve uma melhoria significativa no plano escrito; o único desvio de concordância cometido por essa colaboradora na Retextualização foi “... tornarão adultos mais **violento** ainda.” (linha 12), que se volta a um erro de concordância nominal;

- A 7ª operação, que diz respeito ao tratamento formal na elaboração do gênero retextualizado, ficou evidente na escolha de novos itens lexicais; essa evidência, muito presente no processo de escrita, se dá em atendimento ao propósito comunicativo do gênero (nesse caso, do *Artigo de Opinião*). Apesar disso, reconhecemos que a produtora se preocupou ao máximo em manter uma aproximação textual/discursiva entre o seu texto falado e o retextualizado, salvaguardando, obviamente, as especificidades inerentes às modalidades;

- A 8ª operação fica evidente não somente pela distribuição paragrafíca (introdução e desenvolvimento, ambos no 1º parágrafo); e conclusão (2º, 3º e 4º parágrafos), mas também pela ordenação da sequência argumentativa. Desde o início de seu processo de produção, a colaboradora mostrou-se favorável à redução da maioria penal, construindo sua argumentação pautada na analogia ao direito



de voto aos 16 anos; isso contanto que sejam respeitados alguns direitos humanos primordiais para aqueles que chegam a ser reclusos da sociedade. O primeiro parágrafo é construído respeitando-se uma coerência argumentativa, de modo que fica evidente, consoante aquilo que já discorremos na análise do texto oral, que as medidas punitivas somente seriam necessárias àqueles jovens que, mesmo tendo acesso a uma educação escolarizada, incorressem em crimes. Os parágrafos seguintes dão continuidade à argumentação, estabelecendo um fechamento acerca do ponto de vista explicitado; mostrando a responsabilidade dos governantes para com o futuro dos jovens.

A 9ª operação será contemplada mais à frente, quando tratarmos sobre os *topoi* (lugares retóricos); bem como na abordagem sobre os marcadores lógicos e discursivos, no plano da argumentação na língua, considerando a passagem do texto oral ao escrito, na produção de gêneros e na transposição entre modalidades.

Dando prosseguimento à nossa análise, diante da tarefa de Retextualização solicitada, considerando a produção do gênero Artigo de Opinião, percebemos um cumprimento razoável quanto ao atendimento dessa finalidade. Nesse sentido, a produtora dispôs de um título (*Devemos responder por nossos atos.*), haja vista que a intenção principal desse mecanismo gráfico, sobretudo nesse gênero, é, além de antecipar a opinião sobre a temática a ser discorrida, alinhar a discussão, possibilitando o estabelecimento da coerência textual. O olho do Artigo de Opinião é opcional, sendo mais característico no meio jornalístico; não observamos a disposição desse recurso no texto da Figura 4, o que não prejudica o aspecto valorativo (qualidade) da produção em tela, já que, como tratamos nos aspectos característicos desse gênero – Artigo de Opinião –, alguns articulistas o dispõem, mas é convencionalmente mais comum ao gênero Notícia.

Considerando ainda o processo de Retextualização realizado, a produtora Maria José inicia o seu penúltimo parágrafo (4º), mantendo, em parte, o enunciado disposto na sua fala “*Eu sou menor então eu posso fazer o que eu quiser...*” (linha 16), mas acrescentando “*a lei irá me proteger.*” (linhas 16 e 17). Compreendemos que, mesmo sem a presença de aspas, tampouco de travessão, a colaboradora intencionou reproduzir, via discurso direto, uma fala corriqueira de jovens infratores que, geralmente, é divulgada na mídia impressa, televisiva, além da virtual. Essa estratégia argumentativa imprime veracidade àquilo que está sendo tratado/defendido, uma vez que demonstra um discurso recorrente no social e que

se apresenta no dia a dia da maioria das pessoas. Convém salientar que ao tempo em que faz uso dessa possível representação da fala, ela já se posiciona por meio do advérbio de negação “*Não!*” (linha 17), ou seja, essa foi uma estratégia de envolvimento do produtor para que o leitor pudesse elaborar as suas conjecturas, mas o arremate foi dado por meio da demonstração da opinião do sujeito produtor/articulista.

Em relação à atitude retórica, a produtora se demarca constantemente como sujeito em seu discurso, mantendo algumas passagens dispostas em sua verbalização transcrita. Reiteramos que estratégias retóricas que envolvem marcadores de subjetividade são extremamente relevantes à elaboração do gênero Artigo de Opinião. Passagens como “*Sou a favor*” (linha 1), “*acho*” (linha 1), “*eu sou a favor...*” (linha 13) representam a posição do sujeito do discurso em relação à temática em voga. Há de se considerar, bem como, que além desses elementos discursivos de demonstração da subjetividade, a produtora se fez valer, em vários trechos, da presença do *nós*. O uso do *nós*, quer como pronome quer como recurso de recuperação de pessoa via desinência verbal, configura-se como uma estratégia que enseja um envolvimento maior do articulista com a temática discutida; promovendo uma aproximação entre os sujeitos integrantes do processo de interlocução – da cena discursiva.

O enunciado “*como sabemos*” (linha 8) além de estabelecer essa aproximação no processo de interlocução leva-nos a ser persuadidos pelo uso do argumento baseado no senso comum – estratégia bastante eficaz no processo de argumentação. Com efeito, compreendemos que essa estratégia faz com que o *Ethos* se ponha em posição equivalente ao *Pathos*, já que considera que os níveis de conhecimento entre eles estão em pé de igualdade.

A 9ª operação, conforme já sinalizamos, será analisada com base na disposição dos lugares retóricos (*topoi*), no plano retórico-discursivo; e dos marcadores lógicos e discursivos, no plano linguístico-enunciativo. Dessa maneira, conforme Cavalcanti (2010), os lugares retóricos são dispositivos argumentativos, ou ainda, estocagens de conhecimento que levam à persuasão, ao convencimento. Passagens que exemplificam esses lugares são: “*... todos nós*” (linha 1), na ocupação do lugar retórico da quantidade; “*... todos nós*” (linha 9), mais uma vez sendo utilizado com vistas à persuasão pela quantidade (mesmo indefinida); “*...de uma lei justa e abrangente...*” (linha 13), ocupando o lugar retórico da essência, haja

vista que em meio a muitas leis existentes, aquela *lei* seria a apropriada ao cumprimento de medidas socioeducativas e coibição de punições inconsequentes; e “*Governantes*” (linha 21), também como espaço ocupado pelo lugar retórico da essência, já que *governantes* se presta à representação da voz do povo (*Vox Populi*), sendo, inclusive, um dos responsáveis pelas principais deliberações legislativas.

Ainda em relação a essa operação, trataremos sobre a presença – ou ausência – dos marcadores lógicos e discursivos nesse processo de Retextualização. Compreendemos que os marcadores, em linhas gerais, estabelecem, em primeira instância, elementos de ligação e de retomada dos elementos justapostos ou referendados; em segundo plano, esses marcadores exercem função argumentativa importante, tanto no plano linguístico-enunciativo – já que direcionam o tópico discursivo em razão do fluxo da argumentação; quanto no plano discursivo – já que se prestam à retomada de elementos anteriormente mencionados e que são retomados com uma carga ideológica e se configuram como objetos-de-discurso.

Com efeito, em relação aos marcadores do tipo lógico – aqueles que também são considerados conectores interfrásticos, quer no plano lógico ou discursivo (KOCH, 1987), e que estabelecem a coesão sequencial –, pudemos evidenciar a presença de “*pois*” (linha 1), dando ideia de explicação; “*se*” (linha 1), como condicionalidade; “*ou*” (linha 2), alternância; “*Se*” (linha 3), condicionalidade; “*Mas, sendo...*” (linha 4), condicionalidade; “*e*” (linha 5), consequência; “*pois*” (linha 8), explicação; “*mesmo*” (linha 9), adversidade; “*Pois*” (linha 10), explicação; “*mais também*” (linha 11), como marcadores de adição, mas sem ter estabelecido o paralelismo com o período anterior, além do desvio ortográfico cometido (*mais* em vez de *mas*); “*Portanto*” (linha 13), como conclusivo; “*e*” (linha 13), aditivo; “*e*” (linha 14), aditivo; “*Por que se...*” (linha 14), explicativo (desvio ortográfico de *Porque*) seguido de condicionalidade; “*e*” (linha 15), consecutivo; “*então*” (linha 16), consecutivo; “*Por que*” (linha 18), explicativo (desvio sintático e ortográfico de *Porque*); “*e*” (linha 19), consecutivo; “*e*” (linha 20), aditivo.

Em relação ao emprego desses marcadores lógicos, percebemos um uso, em grande mota, adequado por parte da colaboradora, mesmo considerando o uso indevido do *mas também* (linha 11); do *Portanto* (linha 13) – haja vista que seria melhor empregado no último ou mesmo no penúltimo parágrafo a fim de estabelecer

a ideia de conclusão –; e do *Por que* (linha 18) – utilizado no início de um enunciado dando a ideia de um período subordinado –. Entendemos que, mesmo com esses poucos desvios ortográficos e de estabelecimento de relação sintático-semântica, uma argumentação adequada foi garantida, não levando o leitor (enunciário) a um desvirtuamento do ponto de vista do enunciador.

A argumentação se mostra consistente – considerando a presença dos marcadores – quando são dispostos elementos de coesão, interligando partes do texto ao todo, numa sequência lógica, em que há explicitação clara do ponto de vista defendido e o uso de estratégias de refutação. Nessa cadeia argumentativa, devem estar presentes dados novos (cotexto) e elementos de remissão (anáforas) que possam também promover a ativação de conhecimentos prévios (de mundo, enciclopédico) no interlocutor, a fim de que ele atribua sentido àquilo que está sendo lido/ escutado.

No que diz respeito à disposição de marcadores discursivos, percebemos a presença de apenas dois nesse processo de Retextualização, a saber: “*Por que se não for **assim...***” (linha 14), o uso do *assim* representa uma intenção de retomada textual/discursiva daquilo que foi abordado anteriormente, podendo ser equivalente a *dessa forma, dessa maneira*; no penúltimo parágrafo, verificamos a presença de “*Primeiro...*” (linha 17). Esse marcador (*primeiro*) é utilizado com o objetivo de haver uma gradação entre os elementos que se pretende ordenar no plano linguístico-enunciativo. Espera-se, com o uso de marcadores discursivos dessa natureza, que haja uma continuidade com outros elementos, como: *em seguida, em segundo lugar*, e assim por diante. Apesar de não percebermos a continuidade gradativa nos períodos seguintes à Retextualização da colaboradora, entendemos que não houve prejuízo em sua argumentação, tendo em vista que já se havia salientado que a educação teria de vir em primeira instância antes de se pensar na idade ou em medidas punitivas de reclusão.

Ainda no plano enunciativo, podemos perceber nessa Retextualização a presença de modalizadores que reforçam o ponto de vista do enunciador acerca do tema em debate. Nesse sentido, a modalização deôntica está presente em dois períodos do texto: em primeira instância, dispõe-se de: “*... um adolescente aos dezesseis anos tem o direito de votar, também **deve** responder pelo que fez.*” (linha 3); e, sequencialmente, “*...tem **de haver** educação...*” (linha 17). No primeiro enunciado, a intenção da colaboradora é de tratar da questão da impunidade dos

menores relacionando a idade desses jovens ao direito ao voto; já no segundo, a produtora, com base no desdobramento realizado ao longo dos períodos do texto, intenciona a demonstração enfática do seu ponto de vista acerca do tema, considerando que toda decisão deve levar em conta a educação como forma de garantia ao exercício da cidadania.

Nesse sentido, a modalização deôntica, em seu uso, configura um imperativo não somente ao plano linguístico-enunciativo, mas também ao discursivo, já que propõe asseveração, medida de ordem. Ao analisar a disposição da modalização no discurso da produtora, percebemos que, no primeiro uso, ela intencionou salientar o direito ao voto aos dezesseis anos e, por extensão, a obrigação que deveriam ter os jovens infratores quanto ao cumprimento de medidas punitivas; e, no segundo uso, visou dar ênfase a uma possível solução para a problemática discorrida, que é pela obrigatoriedade de oferta de medidas educativas.

Desse modo, em razão das análises realizadas com vistas às Figuras 3 e 4, considerando o processo de Retextualização elaborado pela colaboradora Maria José, consideramos que ambos os textos apresentaram elementos linguístico-enunciativos e retórico-discursivos pertinentes ao plano de uma argumentação consistente. Reiteramos, nesses termos, a tênue diferença apresentada na passagem do gênero *Exposição Oral de ponto de vista* ao gênero *Artigo de Opinião*, considerando as especificidades inerentes aos gêneros e às modalidades.

Pudemos perceber, em ambas as análises, uma argumentação que se prestou a defender um ponto de vista, e que se mostrou de forma explícita desde o início da produção, conseguindo estabelecer uma relação lógica entre as ideias apresentadas. Reconhecemos o esforço da colaboradora na manutenção do ponto de vista defendido, considerando certa linearidade na disposição de ideias na passagem do oral ao escrito. Tal fenômeno observado eleva a importância de se entender essa passagem na perspectiva do *continuum* tipológico. Portanto, as produções oral e escrita da colaboradora Maria José são consideradas representações de exemplares textuais/discursivos em que a argumentação – como componente textual, linguístico-enunciativo e retórico-discursivo – se fez consistentemente demonstrada para a elaboração do ponto de vista em ambas as modalidades.

Dando continuidade às análises das produções do Grupo I, a seguir, por meio das Figuras 5 e 6, apresentamos as produções oral e escrita da colaboradora Júlia, integrante dos colaboradores do Curso Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária.

**Figura 5 – Transcrição da Exposição Oral da colaboradora Júlia – Grupo I**

|   |   |
|---|---|
| 1 | Meu nome é Júlia:... eu:: sou do primeiro ano cê de Agropecuária... e eu sou a  |
| 2 | favor... porque:: independente da idade ou do sexo da pessoa... a pessoa        |
| 3 | cometeu o mesmo tipo de crime e:: não seria justo a pessoa com maior idade      |
| 4 | responder pelos seus atos e:: ficar na prisão por tan... é:: por um determinado |
| 5 | tempo e uma de menor que cometeu o mesmo tipo de crime ser liberado ao... ao    |
| 6 | completar os dezoito anos... e voltar às ruas e:: cometer o mesmo tipo de crime |
| 7 | depois...e::... é...só isso.  |

Fonte: Dados da pesquisa – Produção textual/discursiva dos colaboradores/2014

A produção oral transcrita da Figura 5 é representativa do gênero Exposição Oral de ponto de vista. Nela, percebemos a presença de marcas prosódicas –, inerentes à modalidade oral –, caracterizadas por pausas entre os períodos, alongamento de vogais, repetições, hesitações, além dos marcadores típicos da fala (“e::...é...só isso” – linha 7). A verbalização transcrita possui uma quantidade significativa de pausas. As pausas representam um recurso muito presente na elaboração de falas, que podem configurar, principalmente nesse caso, certa insegurança ou timidez na ação da verbalização, por parte da colaboradora. As pausas apresentadas nessa *Exposição oral de ponto de vista* asseveram aquilo que foi discutido no capítulo V quanto à declaração da maioria dos colaboradores, de ambos os Grupos, de terem tido maior dificuldade na elaboração de sua produção oral quando comparado ao momento de produção escrita.

Reconhecemos que a colaboradora contou constantemente, na elaboração de seus períodos, com o marcador lógico “e”, como uma forma de demonstrar ao interlocutor uma cadeia argumentativa consecutiva. Essa relação de causa e efeito foi utilizada pela colaboradora Júlia de forma muito próxima ao que acontece na elaboração de narrativas curtas; só que no caso das narrativas, o uso do “e”, na maioria das vezes, representa um encadeamento temporal entre os períodos – o que não se aplica ao caso em tela. Apesar do uso predominante desse marcador lógico, percebemos que o propósito principal na elaboração desse gênero – demonstração de um ponto de vista sobre o tema em debate – foi assegurado.

Nessa Figura 5, reconhecemos a presença de repetições, como em: “*da pessoa...a pessoa*” (linha 2); “*ao...ao*” (linha 5). Há de se considerar que, embora as repetições possam também ser analisadas do ponto de vista da coesão referencial, elas podem ser vistas, no caso da verbalização transcrita, como recursos típicos da fala, uma vez que configura a busca de um objeto discursivo por parte do locutor visando ao prosseguimento da elaboração de seu turno de fala. Ademais, no tocante a outro recurso de fala presente nessa verbalização, dispomos da hipercorreção em: “*por tan...é:: por um determinado tempo*” (linhas 4 e 5). A hipercorreção pode ser entendida como um recurso metacognitivo caracterizado pela possibilidade de o locutor redirecionar o curso de sua fala durante o plano de interlocução.

Quanto à argumentação apresentada, do ponto de vista retórico-discursivo, a colaboradora Júlia não dispôs de argumentos consistentes à sua tese (“*eu sou a favor*”), porque apenas trata que “*não seria justo a pessoa com maior idade responder pelos seus atos...*” (linhas 3 e 4), enquanto que as de menor idade também deveriam ser responsabilizadas pelo mesmo tipo de crime. A regra de justiça pela colaboradora apresentada (“*não seria justo*”), podendo também ser chamada de **argumento de justiça**, se torna frágil na medida em que ela não fundamenta a relevância de uma proposição apresentada com base na relevância de uma precedente, consoante Abreu (2004). Dessa forma, entendemos que evocar o senso de justiça implica a convocação de argumentos que, principalmente, estejam voltados ao âmbito jurídico, uma vez que algo somente se torna justo mediante a comparação com outro de igual valor – o que não é o caso da argumentação em tela, já que todos os menores de idade estão sendo postos de forma equivalente aos maiores.

Do ponto de vista da argumentação linguístico-enunciativa, a verbalização transcrita apresenta apenas os marcadores lógicos “porque” (linha 2), estabelecendo ideia de explicação; e “e”, de forma sintático-semântica variada, ao longo das linhas 1, 3, 4, 5, 6 e 7. Em relação a esse último marcador, logo no início, ele foi utilizado com vistas a enunciar uma relação de adição entre os períodos – “*...e eu sou a favor...*” (linhas 1 e 2); em seguida, reconhecemo-lo com vistas ao estabelecimento de uma conclusão “*mesmo crime e:: não seria justo*” (linha 3); sequencialmente, na linha 4, analisamos o seu emprego como forma de enunciar uma relação de consequência – “*responder pelos seus atos e:: ficar na prisão*”; ainda com vistas à análise desse marcador, dispomos na linha 5 do “e” com vistas a uma relação de

comparação, isto é, uma pessoa de maior idade fica na prisão por um determinado tempo *enquanto* a de menor idade sai ao completar os 18 anos. Na linha 6, percebemos que a intenção da colaboradora Júlia, ao elaborar esse trecho transcrito, foi a de enunciar uma relação de causa e efeito, ou seja, ao completar 18 anos e voltar às ruas, o jovem infrator comete o mesmo tipo de crime. Obviamente, essa relação está mal empregada, haja vista que essa orientação argumentativa, mesmo dando-se a entender uma ideia de consequência, se torna facilmente refutável. O uso final do “e”, na linha 7, representa uma lacuna na elaboração da enunciação da colaboradora, isto é, há uma evidência de que o seu pensamento não foi completamente formulado, nem, tampouco, a relação de paralelismo entre os períodos anteriores foi estabelecida. O uso do “*depois*” (linha 7), preposição temporal, reforça essa ideia de incompletude do ato de argumentar do enunciador, sendo considerado um marcador discursivo que visa conferir a temporalidade dos enunciados.

Diante disso, compreendemos que a colaboradora Júlia utilizou uma argumentação, tanto retórica quanto linguisticamente, com pouca consistência no seu ato de argumentar. Apesar do ponto de vista ter ficado explícito, o único argumento utilizado pela colaboradora se pauta no senso de justiça sem, sequer, serem apresentados argumentos que consolidem a sua visão perante isso. Em relação ao emprego dos marcadores, evidenciamos o uso, no plano lógico, do *porque* (explicação) e do *e* (adição). Quanto a este último, percebemos a intenção do enunciador em relação ao seu emprego em relações variadas. Com efeito, o seu uso excessivo pôde conferir ao enunciador certa limitação em relação ao domínio dos demais conectores, isto é, no estabelecimento das relações sintático-semânticas, que contribuem diretamente na elaboração consistente da argumentação linguístico-enunciativa e que possibilitam efeitos de sentido à ação retórico-discursiva.

Ademais, o uso limitado, e inconcluso, de apenas um marcador discursivo (*depois*) também reforça a ideia de fragilidade argumentativa. Apesar da colaboradora se mostrar subjetivamente em seu discurso (“*e eu sou a favor*” – linhas 1 e 2), o texto transcrito em análise se apresenta carente de argumentos e de relações sintático-semânticas consistentes – adequadas –, impedindo, portanto, a apresentação de uma boa argumentação.



**Figura 6 – Produção retextualizada da colaboradora Júlia – Grupo I**

1           Sou a favor da redução da maioria penal, acho que os adolescentes já  
 2 são capazes de responder pelos seus atos, pois, assim como os adultos eles já  
 3 tem mentalidade suficiente para saber que o que ele fez é crime.  
 4           Em alguns casos o adolescente é ameaçado para cometer algo, mas, isso  
 5 não o impede de procurar alguma autoridade, em segredo, e entregar quem o  
 6 ameaçou.  
 7           Sobre a questão da superlotação das prisões, se a redução da maioria  
 8 penal fosse aprovada, o governo deveria arrumar uma forma de construir novas  
 9 prisões, não seria justo pessoas que cometeram um crime tão grave ficarem no  
 10 mesmo local que alguém que cometeu uma coisa tão pequena e até não cometeu  
 11 nada, e receber o mesmo tipo de tratamento.  
 12           Do que iria adiantar os jovens irem para um lugar onde não pagariam por  
 13 seus crimes, seriam bem tratados e depois de um tempo mandados embora? Eles  
 14 voltariam as ruas, fariam as mesmas coisas e só ajudariam a deixar mais famílias  
 15 tristes.  
 16           Claro que se reduzissem mais jovens entrariam na criminalidade, pois, os  
 17 adultos pegariam pessoas com pouca idade para fazer os serviços, mas, seria  
 18 diferente, nesse ponto é onde a educação entra, se o estado ou governo dessem  
 19 um estudo, uma educação melhor, e até mesmo os pais, em casa, talvez as  
 20 crianças não seguissem caminhos errados e não se misturariam com pessoas  
 21 erradas, assim não sendo ameaçados e não praticando coisas ruins.  
 22           Acho que os crimes seriam reduzidos, mesmo que pouco. Porque os jovens  
 23 pensariam bem antes de fazer algo e ir parar na cadeia.

Fonte: Dados da pesquisa – Produção textual/discursiva dos colaboradores/2014

O texto da Figura 6 apresenta a Retextualização escrita da fala da colaboradora Júlia. Nesse gênero produzido, a princípio, reconhecemos algumas das operações propostas por Marcuschi (2005[2001]) quanto ao processo de Retextualização entre as modalidades oral e escrita, para, em seguida, darmos continuidade à nossa análise no plano retórico-discursivo e linguístico-enunciativo. Nesse sentido, as operações contempladas nessa Retextualização são:

- A 1ª operação, cujo tratamento se volta à eliminação de marcas interacionais, foi contemplada na Retextualização em tela, uma vez que no exemplar produzido pela colaboradora não há registro linguístico que se configure como marcadores típicos da fala;

- A 2ª operação, baseada na introdução de pontuação, foi contemplada. Apesar de alguns desvios no plano sintático, percebemos que a colaboradora demonstrou certa competência em relação ao emprego desses mecanismos gráficos, conferindo-lhe percepção distintiva entre os aspectos inerentes às modalidades oral e escrita;

- A 3ª operação, que se realiza por meio da retirada das repetições, das reduplicações, ficou evidenciada na Retextualização da colaboradora Júlia,

principalmente quando observamos anteriormente o uso de: “*pessoa...a pessoa*” (linha 2, da Figura 5), e de “*ao...ao completar*” (linhas 5 e 6, da Figura 5). Em relação à retirada de pronomes egóticos, ficou percebida a eliminação do *eu* na passagem do oral ao escrito, sendo esse pronome recuperado por meio da desinência verbal de pessoa, como podemos reconhecer em: “*Sou*” – linha 1, “*acho*” – linha 1, e “*Acho*” – linha 22. O Artigo de Opinião leva em conta as marcas de subjetividade do enunciador; assim, consideramos o uso de verbos de primeira pessoa como relevante ao plano retórico-discursivo da argumentação. Além disso, a apresentação de marcadores de subjetividade na produção oral e escrita se configura como um aspecto considerável ao entendimento do propósito comunicativo do gênero em questão;

- A 4ª operação evidencia a distribuição paragrafada e a inserção dos tópicos discursivos, dispostos em cada parágrafo. O texto retextualizado pela colaboradora Júlia se organizou em 6 (seis) parágrafos; sendo que o primeiro e o segundo parágrafos se propuseram a demonstrar o ponto de vista sobre o tema em debate (“*Sou a favor da redução da maioria penal* – linha 1), além de introduzir a discussão, considerando que “*os adolescentes já são capazes de responder pelos seus atos*” (linhas 1 e 2). O terceiro e o quarto parágrafos se apresentam como forma de desenvolvimento do tema em questão, haja vista que a colaboradora já problematiza e sugere medidas para os jovens infratores, mediados pela educação e com o apoio do governo. O quinto e o sexto parágrafos se prestam à conclusão, uma vez que, mesmo defendendo a redução da maioria penal, a colaboradora demonstra consciência das implicações acerca dessa escolha;

- A 5ª operação, que trata sobre o uso de dêiticos referenciais, não ficou evidenciada na Retextualização da colaboradora Júlia, ou seja, esta operação não foi contemplada na Retextualização da produtora;

- A 6ª operação, que diz respeito à reconstrução de estruturas sintáticas truncadas, à concordância e à reordenação sintática, obteve uma razoável melhoria; embora observando os dois textos – oral e escrito –, percebemos a expansão textual/discursiva empreendida neste último, o que pode ter comprometido alguns dos trechos dispostos. Um exemplo desse aspecto pode ser apreciado no 4º parágrafo, em que a colaboradora utilizou uma pergunta retórica e, no entanto, comprometeu a estrutura sintática do enunciado, dificultando a compreensão; nesse sentido, vejamos: “*Do que iria adiantar os jovens irem para um lugar onde não*

*pagariam por seus crimes, seriam bem tratados e depois de um tempo mandados embora?”* (linhas 12 e 13). Depreendemos que a intenção interlocutiva da colaboradora tenha sido a seguinte: *o que adiantaria os jovens irem a um lugar onde, de tão bem tratados, não possam responder por seus crimes e depois sejam mandados embora sem uma melhoria em sua conduta?* O enunciado disposto no texto não somente leva à incompreensão, mas também abre margem para a ambiguidade;

- A 7ª operação, que diz respeito ao tratamento formal na elaboração do gênero retextualizado, ficou evidente na escolha de novos itens lexicais; essa evidência, muito presente no processo de escrita, se dá em atendimento ao propósito comunicativo do gênero (nesse caso, do *Artigo de Opinião*). Ao compararmos os dois textos presentes nas Figuras 5 e 6, da colaboradora Júlia, percebemos não somente um melhor tratamento estilístico dado ao registro linguístico, mas também o acréscimo de dados (cotexto), possibilitando ao interlocutor um melhor entendimento em relação ao tema em questão. Esse acréscimo de novos elementos, por sua vez, pode apresentar estruturas sintáticas mal elaboradas e que favorece a refutação, por parte do interlocutor, no plano linguístico-enunciativo e retórico-discursivo – o que não se aplica à análise do texto em tela;

- A 8ª operação fica evidente não somente pela distribuição paragrafada (introdução, disposta no 1º e 2º parágrafos); desenvolvimento (3º e 4º parágrafos); e conclusão (5º e 6º parágrafos), mas também pela ordenação da sequência argumentativa. Desde o início da Retextualização, a colaboradora mostrou-se favorável à redução da maioria penal, alegando que deve haver medidas punitivas para recuperar adolescentes que se envolvem em algum tipo de crime e que têm consciência, semelhante aos adultos, do que fazem. O primeiro e o segundo parágrafos se pautam nesse início de discussão, além de apresentar que, na maioria das vezes, os adolescentes se sentem coibidos a cometerem atos violentos por conta de ameaças de adultos; ao tempo em que já possibilita uma solução para esse problema, que é a denúncia. O segundo e o terceiro parágrafos, que se voltam ao desenvolvimento propriamente dito, estabelece uma relação de intertextualidade com um dos textos lidos, cuja discussão tratou sobre a superlotação dos presídios e as precárias condições de reclusão. A pergunta retórica acerca do tratamento dado aos jovens nesses espaços não apresenta,

claramente, o que a colaboradora quis problematizar; isso certamente se deu em razão da má-disposição sintática dos elementos, o que leva a prejudicar o plano da coerência textual na argumentação. Os dois últimos parágrafos, ou seja, o 5º e 6º, se prestam à finalização da discussão. A colaboradora demonstra, nos enunciados presentes nesses parágrafos, as possíveis consequências advindas da redução da maioria; alegando que isso poderia ser minimizado a partir de soluções como a educação escolarizada e a familiar;

A 9ª operação será contemplada mais adiante, ao tratarmos sobre os *topoi* (lugares retóricos); bem como na abordagem sobre os marcadores lógicos e discursivos, no plano da argumentação na língua, na passagem do oral ao escrito e na transposição de um gênero a outro.

Dando prosseguimento à nossa análise, diante da tarefa de Retextualização solicitada, considerando a produção do gênero Artigo de Opinião, percebemos o cumprimento da produção do gênero pela colaboradora. No entanto, tomando alguns elementos essenciais à elaboração desse gênero, percebemos que não houve disposição de um título, o que poderia ser considerado um elemento linguístico-enunciativo e retórico-discursivo relevante à manutenção da coerência textual. O olho do Artigo de Opinião é tido como um elemento opcional, estando mais presente em Artigos de Opinião da esfera jornalística. Nesse sentido, a colaboradora Júlia não dispôs desse recurso no texto da Figura 6, o que, a nosso ver, não foi o motivo principal, sequer secundário, de alguns prejuízos em seu processo de argumentação.

Em relação à atitude retórica, a produtora se demarca constantemente como sujeito em seu discurso; porém, mantém apenas a primeira passagem disposta em sua verbalização transcrita, ao tratar “*Sou a favor da redução da maioria penal,*” (linha 1). Há de se reiterar que estratégias retóricas que envolvem marcadores de subjetividade são extremamente relevantes na elaboração do gênero Artigo de Opinião. Passagens como “*Sou a favor da redução da maioria penal,*” (linha 1), “*acho*” (linha 1), “*Acho*” (linha 22) representam a posição do sujeito do discurso em relação à temática em voga, conferindo-lhe credibilidade, uma vez que se assume perante o seu auditório. Há de se considerar, no viés da marcação de subjetividade no discurso que, em momento algum, a produtora se assume como adolescente ou jovem em sua discussão, isto é, a discussão que ela dispõe envolve adolescentes e jovens e, mesmo assim, não a faz se sentir parte integrante de um desses grupos, o

que pode ser considerada retoricamente uma atitude frágil no plano da argumentação retórica. Tal atitude também pode ser vista como uma forma de preservação da sua subjetividade. Com efeito, compreendemos que essa falta de dimensão acerca do *Pathos* (tu) faz com que o seu *Ethos* (eu) se fragilize; o que, por extensão, leva a um prejuízo do *Logos* (discurso). Mesmo considerando a posição assumida pela articulista, a sua argumentação se torna frágil, não somente pela apresentação de trechos que se mostram ambíguos e contraditórios, mas também pela ausência de elementos que confirmem a sua dimensão sobre o auditório;

A 9ª operação, conforme já sinalizamos, será analisada com base na disposição dos lugares retóricos (*topoi*), no plano retórico-discursivo; e dos marcadores lógicos e discursivos, no plano linguístico-enunciativo. Em relação aos lugares retóricos, por concebê-los como relevantes dispositivos argumentativos que levam à comoção do interlocutor para provocar a persuasão/o convencimento, dispomos de algumas passagens que ilustram a ocupação desses espaços pela produtora, como em: “*não o impede de procurar alguma **autoridade**,*” (linha 5) – lugar retórico de essência, uma vez que as autoridades se fazem valer das forças que lhe são atribuídas socialmente para resolver ou sanar algumas situações do cotidiano. Na linha 4, por meio de “*Em **alguns** casos*”, podemos evidenciar o lugar retórico da quantidade. Nas linhas 16 e 17, podemos, mais uma vez, reconhecer o lugar retórico da quantidade, por meio dos enunciados “*Claro que se reduzissem **mais** jovens entrariam na criminalidade, pois, os adultos pegariam pessoas com **pouca** idade*”, tendo em vista que *mais* e *pouca* são quantificadores, embora indefinidos, exercem relevantes elementos no processo argumentativo. O lugar retórico de essência mais uma vez é ocupado, nessa produção, por meio da disposição do enunciado “se o **estado** ou **governo** dessem um estudo, uma educação” (linhas 18 e 19); *estado* e *governo*, embora nesse contexto estando como sinônimos, são entendidos como os agentes responsáveis pelo empreendimento das políticas públicas voltadas à educação escolarizada e que, conseqüentemente, reduziria as altas taxas de criminalidade entre menores.

Ainda em relação a essa operação, trataremos sobre a presença – ou ausência – dos marcadores lógicos e discursivos nesse processo de Retextualização. Quanto aos marcadores do tipo lógico – aqueles que também são considerados conectores interfrásticos, quer no plano lógico ou discursivo (KOCH, 1987), e que estabelecem a coesão sequencial –, pudemos evidenciar a presença

de “pois” (linha 2), dando ideia de explicação; “assim como” (linha 2), expressando comparação; “mas” (linha 4), como marcador de adversidade; “e” (linha 5), adição; “se” (linha 7), condicionalidade; “e” (linhas 10 e 11), usado de forma duplicada, visando expressar adição de ideias; “e” (linha 13), dando ideia de consequência; “e” (linha 14), expressando adição; “se” (linha 16), ideia de condicionalidade; “pois” (linha 14), ideia de explicação; “mas” (linha 17), ideia de adversidade; “se” (linha 18), enunciando condicionalidade; “e” (linha 19), ideia de adição; “e” (linha 20), dando ideia de consequência; “e” (linha 21), ideia de adição; “mesmo que” (linha 22), ideia de concessão; “Porque” (linha 22), explicação; e “e” ideia de consequência.

Em relação ao emprego desses marcadores lógicos, percebemos um uso razoavelmente adequado em alguns períodos dispostos na Retextualização da produtora em tela. No entanto, podemos compreender que o uso demasiado do marcador lógico “e”, ora aditivo ora consecutivo, favoreceu que muitos períodos ficassem longos, dificultando a compreensão leitora, por comprometer o plano sintático-semântico e, conseqüentemente, a coerência textual.

No que diz respeito à disposição de marcadores discursivos, percebemos a presença de apenas um na produção retextualizada da colaboradora Júlia. Com o uso de “nesse ponto” (linha 18) a produtora, por meio desse marcador discursivo, visou retomar o trecho anterior em que foi tratado que os adultos poderiam se fazer valer de mais jovens para inserção na criminalidade. Os marcadores discursivos são considerados, no processamento textual, elementos imprescindíveis à coesão referencial – referenciação –; além de serem concebidos como relevantes à construção de uma boa argumentação, pautada em recursos metadiscursivos na construção de objetos-de-discurso, tanto no cotexto quanto no contexto (KOCH, 2015).

Ainda no plano linguístico-enunciativo, reconhecemos nessa Retextualização a presença de modalizadores que reforçam, ou atenuam, o ponto de vista do enunciador acerca do tema em debate – *a favor da redução da maioria penal*. Nesse sentido, a modalização epistêmica está presente em trechos que demonstram a crença do locutor sobre o tema, como em: “**acho** que os adolescentes já são capazes de responder pelos seus atos” (linhas 1 e 2); “**Claro** que se reduzissem mais jovens entrariam na criminalidade,” (linha 16); e “**Acho** que os crimes seriam reduzidos,” (linha 22). Além da demonstração de crença acerca do tema em voga, a produtora também se faz valer de outro elemento de modalização epistêmica que diz

respeito à probabilidade de acontecimento de uma ação, como em: “**talvez** as crianças não seguissem caminhos errados” (linhas 19 e 20).

Ainda no plano do uso da modalização, a produtora conta com a modalização deôntica, isto é, aquela que está ligada ao eixo da conduta do interlocutor em relação a um tópico discursivo, demonstrando obrigatoriedade ou permissividade, como evidenciamos em: “o governo **deveria** arrumar uma forma de construir novas prisões,” (linhas 8 e 9). No que diz respeito ao uso dessa modalização pela colaboradora, entendemos que mesmo ela não dando a entender certa obrigatoriedade por parte do governo, já que utilizou a forma verbal no futuro do pretérito do modo subjuntivo – eficiente estratégia argumentativa –, o seu aconselhamento pode ser entendido como uma medida assertiva de solução diante do problema apresentado.

Desse modo, em razão das análises realizadas, com base nos textos apresentados nas Figuras 5 e 6, com vistas ao processo de Retextualização realizado pela colaboradora Júlia, consideramos que, apesar de ambos os textos apresentarem alguns elementos retórico-discursivos e linguístico-enunciativos, houve algumas estruturas sintáticas que comprometeram a produção da colaboradora, além da ausência de argumentos que consolidassem o seu ponto de vista e que, conseqüentemente, ser-lhe-iam úteis à elaboração de uma argumentação consistente.

Ademais, pudemos perceber uma mudança considerável ocorrida na passagem do gênero *Exposição Oral de ponto de vista* ao gênero *Artigo de Opinião*, mesmo salvaguardando as especificidades inerentes a cada um dos gêneros e a cada uma das modalidades. Desse modo, observamos que, embora o ponto de vista apresentado em ambos os textos tenha sido o mesmo, a produtora não contou com elementos retóricos e linguístico-enunciativos que melhor conferissem credibilidade à sua argumentação – o que pode configurar, em meio aos dados encontrados nos questionários-perfil e nas entrevistas realizadas, a ausência de um trabalho com a argumentação nos anos anteriores ao Ensino Médio, em ambas as modalidades de uso da língua. Ainda nesse sentido, acreditamos que o plano lógico ficou comprometido em razão dos enunciados terem sido construídos na Retextualização de forma longa, o que causou uma relação incoerente entre as ideias apresentadas. Não obstante esses pontos analisados, a produtora demonstrou um maior esforço quanto à sua produção na atividade de Retextualização – modalidade escrita –,

mesmo julgando a sua argumentação falha e pouco consistente, pela ausência de elementos linguístico-enunciativos; e que serviram também para dificultar o plano retórico-discursivo.

Diante das análises realizadas dos colaboradores pertencentes ao Grupo I, pudemos evidenciar alguns aspectos que merecem ser retomados por considerarmos fatores relevantes ao plano de elaboração da argumentação, tanto numa perspectiva linguístico-enunciativa, quanto retórico-discursiva, em ambas as modalidades. Com efeito, os exemplares integrantes das Figuras 1 e 2; 3 e 4; e 5 e 6 são representativos dos gêneros *Exposição Oral de ponto de vista* e *Artigo de Opinião*. Do ponto de vista da forma composicional, mesmo que já tenhamos tratado que esses gêneros não possuem uma forma rígida quanto à sua constituição, existem elementos que caracterizam a sua estrutura composicional.

No caso da *Exposição Oral*, a tese deve estar explícita, há marcadores típicos da fala e que servem para envolver o interlocutor, numa atitude retórica; além dos elementos de chamamento de atenção – elementos prosódicos –, como as pausas, as hesitações, as hipercorreções, dentre outros. No caso do *Artigo de Opinião*, elementos característicos como título, olho (elemento opcional), distribuição paragrafada (introdução, desenvolvimento e conclusão), respeitando-se a ordenação sequencial dos argumentos, dentre outros fatores podem se mostrar decisivos ao plano de produção de uma argumentação consistente.

O que pudemos perceber nos exemplares produzidos pelo Grupo I, excetuando os produzidos pela colaboradora Maria José (Figuras 3 e 4), é que a argumentação se mostrou de forma comprometida dos pontos de vista linguístico-enunciativo e retórico-discursivo. Convém depreender, em meio às declarações feitas pelos colaboradores coletadas na entrevista final, que a argumentação nos anos anteriores ao Ensino Médio deixou de ser levada a efeito em práticas de sala de aula, não somente porque não atendeu, em grande parte, a constituição composicional dos gêneros em tela, por meio da ausência de elementos linguístico-enunciativos de várias ordens, que levam à argumentação, mas, principalmente, porque em muitos dos períodos analisados evidenciamos ambiguidades e certa fragilidade na exposição dos pontos de vista, dificultando – e até impedindo – a consistência argumentativa no plano retórico-discursivo.

Como podemos inferir, a constituição da argumentação demanda o entendimento de ambos os planos, que devem estar presentes na produção de



gêneros orais e escritos, em situações diversas, atendendo aos propósitos comunicativos de elaboração desses artefatos linguísticos e retórico-discursivos.

Logo a seguir, daremos início à análise das produções dos sujeitos colaboradores do Grupo II, isto é, do PROEJA/FIC Ensino Médio. As Figuras 7 e 8, do colaborador Isaque, representam a fase inicial desta segunda parte de análises.

**Figura 7 – Transcrição da Exposição Oral do colaborador Isaque – Grupo II**

1 Bem... meu nome é Isaque... eu sou aluno do Proeja... fase um Informática... eu  
 2 sou a favor... e o ma::ais irônico da situação é que eu sou um jovem  
 3 ressocializado... mas::: uma das coisas que eu acho a maior merda do país é o  
 4 órgão que é independente chamado Conselho Tutelar... e esse estatuto hipócrita  
 5 chamado ECA...que já tá dizendo logo no... a sigla... é uma eca mesmo... é uma  
 6 nojeira... tendeu? Não tem como eu vivo pela::: lei... se não me foge o  
 7 pensamento...a Lei de Hamurabi... que é olho por olho e dente por dente... não é  
 8 digno um jovem... pelo fato de ser menor de ida::de... cometer um ato... como um  
 9 dos estatutos daqui que fala mesmo...que comete um assalto e após que cometer  
 10 o assalto não se contenta e acaba matando a pessoa chamado latrocínio... um  
 11 cidadão desse não é tido como... uma pessoa incapaz...ele é capaz...ele  
 12 fez...então ele é capaz de::: arcar com as consequências dos erro dele... acerca  
 13 dos artigos que o senhor leu...onde fala das circunstâncias dos presídios...  
 14 concordo... lugar de monstro não tem que ser com regalias não... tem que ser com  
 15 isso pra pior... concordo com a pena de morte... concordo com a opinião do pai de  
 16 família...entendeu? Que se não fosse isso... o Brasil seria conhecido como um país  
 17 de primeiro mundo... assim como é os Estados Unidos... que mantém as suas  
 18 leis... muitos dizem que Hitler era um monstro... não era... pra mim era um cara  
 19 certo... corria pelo certo ...era um ditador? Era...matava por... alguns motivos  
 20 dele... certo... mas ninguém corria fora da linha... por que um menor infrator...  
 21 quando tá no mundo do tráfico ele não sai fora da linha? Porque ele sabe que se  
 22 ele sair ele morre... mas ele pode zombar da cara de um... de um PM... como o  
 23 Gernand Lopes muitas vezes quando ele tá narrando no Fique Alerta...ele fala que  
 24 um jovem não pode ser tido como um preso... mas é apreendido... e todo:::os  
 25 todas as ocorrências de tráfico... porte ilegal sempre vai ser dado pro de menor...  
 26 porque:: um de menor com três dias vai estar fazendo a mesma coisa e onde::: ...  
 27 como o cara mesmo fala que paga impostos faz tudo... faz isso... faz aquilo... tem  
 28 que passar por isso... tem que viver com toque de recolher como em muitas  
 29 favelas têm... cadê? Cadê a força do Estado? Cadê os políticos? A começar por  
 30 ele... a começar por eles... o nosso país...o erro tá na...na ordem... nos  
 31 organizadores que formam ele... nos políticos que a começar por eles que são uns  
 32 ladrões... é o que eu acho que menoridade tem que ser a partir do momento em  
 33 que você responde pelos seus atos...que você sabe se... como o senhor mesmo  
 34 falou ne um dos artigos... a partir do momento em que você sabe que ao puxar o  
 35 gatilho de uma arma vai afetar alguém esse sim...esse tem que ser punido a partir  
 36 desse momento.

Fonte: Dados da pesquisa – Produção textual/discursiva dos colaboradores/2014

A produção oral transcrita da Figura 7 é representativa do gênero Exposição Oral de ponto de vista. Elementos prosódicos fazem parte dessa produção como prototípicos de práticas languageiras que se desenvolvem na modalidade oral. Assim, pausas, hesitações, alongamento de vogais, e também de consoantes,

supressão lexical, reduplicação de fonemas, repetições, hipercorreções e marcadores típicos da conversação (*Bem, tendeu? entendeu? cadê?*) fazem parte do processo de verbalização-transcrição do colaborador Isaque. Podemos evidenciar, na verbalização transcrita, indícios linguísticos que não somente conferem ao plano discursivo indignação por parte do colaborador, por conta do desrespeito às leis e de como são tratados os jovens brasileiros infratores, quando comparados aos dos Estados Unidos, mas também certa revolta ao se deparar com textos/discursos que solicitam condições melhores nos espaços de reclusão de menores – em sua opinião, regalias.

Como podemos verificar, a Exposição Oral de ponto de vista do colaborador Isaque se deu de forma longa. Há de se salientar que exposições orais com essa característica correm o risco de se tornarem incoerentes em seu desenvolvimento textual, haja vista, dentre outros fatores, a presença de digressões. Reconhecemos que, por vezes, o produtor faz uso de algumas digressões como uma estratégia interlocutiva para a busca de enunciados que estão em curso na enunciação e que não foram previamente planejados.

Quanto ao ponto de vista do colaborador Isaque, a exposição realizada mostrou-se favorável à redução da maioria penal (*“eu sou a favor”* – linhas 1 e 2). Nesse exemplar produzido, o sujeito produtor da enunciação conta com o seu conhecimento de mundo (experiência de vida) para discorrer sobre o tema em questão (*“e o ma::ais irônico da situação é que eu sou um jovem ressocializado...”* – linhas 2 e 3), ou seja, ele se mostra experiente para discorrer sobre o assunto abordado, angariando votos de credibilidade (*Ethos/Pathos*). Ao se assumir como um jovem ressocializado, o produtor busca, logo inicialmente, uma adesão do *Pathos*, uma vez que ele – o *Ethos* – está se elevando ao status de experiente para tratar sobre o tema em questão (*Logos*). Essa estratégia retórico-argumentativa e discursiva lhe credencia com vistas ao convencimento/à persuasão por parte do interlocutor.

Na verbalização elaborada, por entender que há necessidade de explicitude de marcadores de subjetividade em textos de cunho opinativo, o produtor contou com: *“eu acho”* (linha 3); *“concordo”* (linha 14); *“concordo”* (linha 15), *“concordo”* (linha 15) e *“pra mim”* (linha 18). Esses marcadores de subjetividade, dispostos nos períodos sinalizados, faz-nos crer que o colaborador, em seu processo de argumentação, projetou o seu auditório (particular/universal), isto é, o seu auditório

potencial; posicionando-se, inclusive, a respeito de questões que estão inter-relacionadas ao tema em voga, como: as precárias condições a que estão submetidos os presidiários; a pena de morte; e a sensibilização que se deve ter ao posicionamento de pais favoráveis à redução da maioria criminal, cujos filhos foram vítimas de latrocínios, causados por menores infratores.

Em relação à presença de alguns elementos prosódicos, evidenciamos, em inúmeros trechos, a presença das pausas, cuja representação se dá na transcrição por meio das reticências. Nesse sentido, compreendemos, consoante os postulados da Análise da Conversação (AC), que por mais que um texto verbalizado tenha sido planejado com razoável antecedência, as pausas fazem parte da produção linguageira, estando presentes nos gêneros orais de teor formal, informal e misto. Em relação às hesitações, nos enunciados elaborados pelo produtor, percebemos a presença de apenas uma, cuja evidência se faz presente em *“E todo:::os todas”* (linha 24). No que tange às repetições, compreendemos que elas podem ser utilizadas como elementos reforçadores de partes de um enunciado disposto, ou seja, as repetições de alguns elementos textuais formam uma cadeia enunciativa, fazendo com que determinado referente seja enfatizado e seja concebido como um objeto-de-discurso.

No caso das repetições utilizadas na modalidade oral, quando sequenciadas, depreende-se que o produtor, ao repetir o item lexical dito anteriormente, intui, cognitivamente, elaborar um novo item. Contudo, esse fenômeno, a nosso ver, não reduz a qualidade da verbalização, tendo em vista que a repetição faz parte dessa modalidade e, por vezes, é utilizada para reforçar, enfatizar e, ainda, realçar alguns elementos anafóricos (cotexto). Nesses termos, repetições se fazem presentes em trechos como: *“de um...de um”* (linha 22); e em *“na...na”* (linha 30).

Ainda no plano dos elementos prosódicos, reconhecemos a presença de hipercorreções, como em: *“que já tá dizendo logo o no... a sigla...”* (linha 5); e em *“A começar por ele...a começar por eles...”* (linhas 29 e 30). Digressões se fazem presentes na elaboração da verbalização do colaborador Isaque, como em: *“uma das coisas que eu acho a maior merda do país é o órgão que é independente chamado Conselho Tutelar... e esse estatuto hipócrita chamado ECA... que já tá dizendo logo o no... a sigla... é uma eca mesmo... é uma nojeira...”* (linhas 3 a 6).

Do ponto de vista retórico-argumentativo e discursivo, há alguns lugares retóricos (*topoi*) ocupados pelo produtor na explicitação de sua opinião. Assim, podemos evidenciar o lugar retórico de autoridade em trechos como: “*órgão que é independente chamado **Conselho Tutelar...***” (linha 4); “*e esse estatuto hipócrita chamado **ECA***” (linha 5); “*a **Lei de Hamurabi***” (linha 7); bem como, de forma genérica, ao se referir às *leis* e aos *estatutos*, mesmo que não haja especificidade de qual/quais está/estão se tratando, como podemos verificar nas linhas 6, 9 e 18, da Figura 7. Lugares retóricos de autoridade também podem ser contemplados quando o produtor traz à sua verbalização “*Gernand Lopes*” (linha 23) e “*Hitler*” (linha 18). Obviamente, estes dois últimos lugares retóricos, salvaguardando as suas especificidades semântico-discursivas, puderam ser contemplados numa perspectiva de contextualização mais local (Gernand Lopes – reconhecido apresentador do Fique Alerta, noticiário local de divulgação de fatos ligados à criminalidade em Alagoas); e universal (Hitler - ditador militar alemão, do século XX, que deu início à Segunda Guerra Mundial, liderando o Holocausto de grupos minoritários à época, como: testemunhas de Jeová, eslavos, poloneses, ciganos, homossexuais, deficientes físicos e mentais, além de judeus).

Em referência à persuasão/ao convencimento via números, ou por meio de expressões que remetem a dados numéricos, o produtor da Figura 7 dispôs, variadas vezes, do lugar retórico da quantidade, como podemos conferir em: “*pele fato de ser **menor de idade::de...***” (linha 8), a fim de se referir aos jovens menores de 18 anos; “***muitos** dizem que Hitler era um monstro...*” (linha 18), para tratar que muitos consideram desprezível a postura de Hitler em relação ao homicídio de grupos minoritários, mesmo abordando de modo indefinido numericamente o enunciado; “***alguns** motivos dele...*” (linhas 19 e 20), para justificar a existência de razões que levaram o ditador a ter determinadas práticas homicidas; “*por que um **menor infrator...***” (linha 20), novamente para se referir aos menores de 18 anos; “*Gernand Lopes **muitas vezes** quando ele tá narrando no Fique Alerta...*” (linha 23), com o intuito de explanar o que corriqueiramente o apresentador aborda a respeito da criminalidade entre menores; “*um **de menor com três dias** vai estar fazendo a mesma coisa*” (linha 26), para abordar que os menores de 18 anos passam, no máximo, 3 dias reclusos; e “***muitas** favelas têm...*” (linha 29), com o propósito de tratar sobre algumas “regras” presentes nas favelas, a exemplo do “toque de recolher”. Depreendemos que a atitude retórica do produtor, ao dispor de números

ou de expressões que se remetem a dados numéricos e estatísticos, foi a de provocar um sentimento de comoção no *Pathos*, levando-lhe a aderir ao ponto de vista exposto (ABREU, 2004).

Ferreira (2010), no que diz respeito às conceituações sobre os *topoi*, expõe o lugar retórico da essência como aquele que visa ao tratamento da superioridade dos indivíduos, ou de coisas, que melhor representam a classe à qual pertencem. Nesses termos, esse lugar retórico de essência pode ser conferido em trechos de enunciados como: “*Cadê a força do Estado?*” (linha 29), para se referir à força que deve ter as autoridades do país; “*Cadê os políticos?*” (linha 29), a fim de questionar sobre o papel dos representantes do povo, que estão inertes diante da situação da criminalidade; “*o erro tá na... na ordem... nos organizadores*” (linhas 30 e 31), com o intuito de explanar a culpa que têm os representantes do povo nesse cenário de criminalidade; e, por fim, “*nos políticos que a começar por eles*” (linha 31), para reforçar o seu ponto de vista acerca da postura irresponsável, omissa e, por vezes, avassaladora dos representantes do povo.

Ademais, podemos perceber a intenção do produtor ao elevar os Estados Unidos, em sua visão, como um país de primeiro mundo, e modelo a ser seguido pelo Brasil, em: “*assim como é os Estados Unidos...*” (linha 17). Como podemos observar, as palavras em destaque representam elementos que, num contexto macro, exercem uma relação de supremacia perante os demais integrantes de um determinado grupo; logo, sendo-lhe conferida como lugar retórico de essência.

Ainda no viés retórico-argumentativo e discursivo, podemos perceber a presença de um argumento pautado na regra de justiça, ou seja, um *argumento de justiça*, cuja intenção se volta à comoção do auditório tomando como base o senso de justiça (ABREU, 2004). Verificamos esse tipo de argumento em: “*não é digno um jovem...*” (linhas 7 e 8), cuja intenção do produtor foi a de demonstrar a sua indignação a respeito da impunidade de menores, praticantes de crimes hediondos.

No plano linguístico-enunciativo, inicialmente, analisaremos a presença de conectores interfrásticos, cuja intenção não é apenas ligar frases/enunciados, mas, principalmente, estabelecer uma cadeia argumentativa entre os períodos enunciativos (DUCROT, 1987; KOCH, 1987). Com esse intuito, o produtor da verbalização dispôs de alguns marcadores do tipo lógico, como podemos verificar por meio do uso do “*mas::: uma das coisas que eu acho*” (linha 3), dando ideia de adversidade; “*se não me foge o pensamento...*” (linhas 6 e 7), expressando

condicionalidade; “**como** um dos estatutos daqui que fala mesmo...” (linhas 8 e 9), dando ideia de conformidade; “que comete um assalto e após” (linha 9), expressando adição de ideias; “não se contenta e acaba matando a pessoa” (linha 10), exprimindo consequência; “cidadão desse não é tido **como**... uma pessoa incapaz...” (linha 11), usado para expressar comparação; “**então** ele é capaz::: arcar com as consequências” (linha 12), configurando conclusibilidade; “Que **se não** fosse isso...” (linha 16), novamente dando ideia de condicionalidade; “**assim como** é os Estados Unidos” (linha 17), expressando comparação; “**mas** ninguém corria fora da linha” (linha 20), mais uma vez expressando adversidade; “**Porque** ele sabe que **se** ele sair ele morre...” (linhas 21 e 22), usados para expressar explicação e condicionalidade, respectivamente; “**mas** ele pode zombar da cara de um...” (linha 22), configurando adversidade, mais uma vez; “**mas** é apreendido” (linha 24), dando ideia de adversidade novamente; “e todo::: os todas as ocorrências de tráfico...” (linhas 24 e 25), expressando adição de ideias; e, por fim, em “que você sabe **se**...”, (linha 33), usado para expressar condicionalidade.

Quanto ao uso de marcadores do tipo discursivo, o produtor não se fez valer de elemento algum dessa natureza. Depreendemos, com base na disposição dos marcadores do tipo lógico, que houve uma atitude metalinguística do enunciador com vistas ao estabelecimento de uma relação sintático-semântica entre os períodos, possibilitando uma argumentação adequada no plano linguístico-enunciativo.

Em relação à disposição de elementos dêiticos, que numa abordagem linguístico-pragmática se prestam a sinalizar ou, ainda, apontar para o contexto da enunciação possibilitando uma melhor orientação argumentativa, reconhecemos a presença de dois desses elementos. O primeiro utilizado se volta à necessidade que o locutor tem de contextualizar a localização da enunciação, como podemos verificar em: “como um dos estatutos **daqui** que fala mesmo...” (linhas 8 e 9). Já no segundo caso, o elemento dêitico utilizado se volta ao entendimento da situação tomando como base a temporalidade, como podemos perceber em: “esse tem que ser punido a partir **desse momento**” (linhas 35 e 36).

Com base na análise realizada da Figura 7, que se voltou ao entendimento dos elementos presentes na verbalização do locutor na *Exposição Oral de seu ponto de vista*, podemos compreender que o colaborador Isaque contou com elementos – linguísticos e retórico-discursivos – que corroboram para a realização de uma

argumentação consistente. A sua condição de ex-menor ressocializado lhe conferiu maior credibilidade (*Ethos*) quanto à exposição de seu ponto de vista (*Pathos*), numa perspectiva retórico-argumentativa e discursiva. É notória a sua articulação constante em relação à tríade *Ethos – Pathos – Logos* no plano argumentativo. Ademais, os elementos linguísticos utilizados (marcadores lógicos e elementos dêiticos) – não se levando em conta, nesse viés de análise, os deslizos de cunho gramatical cometidos – lhe credenciam como um bom expositor/articulador por demonstrar o seu ponto de vista de forma bem articulada.

A seguir, na Figura 8, faremos a análise da produção retextualizada pelo colaborador Isaque, considerando como elemento-base, para a realização dessa atividade, a apreciação de sua verbalização transcrita.

#### **Figura 8 – Produção retextualizada do colaborador Isaque – Grupo II**

|   |  |
|---|--|
| 1 | Sou afavo sim como tinha dito na oralidade venho através da escrita refoça o que |
| 2 | tinha dito outrora, como pode em um paiz como o Brazil ter leis que favorece aos |
| 3 | burguês e no aos de favela acho sim que tanto um menor rico como um menor        |
| 4 | pobre merece jugamento igual pois cometido um ato mostroso tem que ser           |
| 5 | condenado pois torno a dizer quando vc pode tira avida de uma pessoas ai sim vc  |
| 6 | pode ser jugado pois já sabe o que é certo. E finaliso assim quando é que essa   |
| 7 | discurção saira do papel e vira-ra realidade. Afinal isso é Brasil.              |

Fonte: Dados da pesquisa – Produção textual/discursiva dos colaboradores/2014

Como podemos perceber, o texto da Figura 8 é visivelmente bem menor do que aquele que serviu como base para a realização da atividade de Retextualização entre modalidades e gêneros. Não estamos defendendo que um texto precisa possuir um nível de extensão elevado para ser considerado prototípico de um determinado gênero escrito. No entanto, no caso do Artigo de Opinião, entendemos que uma melhor articulação argumentativa se dê a partir de uma melhor organização paragrafíca (sequenciação/gradação paragrafíca), da disposição de elementos retórico-discursivos e linguístico-enunciativos (problematização), dentre outros aspectos relevantes ao estabelecimento da persuasão/do convencimento na elaboração da argumentação. Desse modo, entendemos que o colaborador Isaque, ao se prestar à realização da atividade de Retextualização, não considerou esses fatores importantes, e imprescindíveis, não somente à proposta de transposição do oral ao escrito, mas, principalmente, à efetivação da argumentação.

Possivelmente, tal tarefa não foi possível de ser realizada pela suposta falta de conhecimento do colaborador sobre alguns desses elementos textuais, linguístico-enunciativos e argumentativos, considerando o seu processo descontínuo de escolarização em que o trabalho escolar com componentes da argumentação, em especial, neste caso, na modalidade escrita, deixou de ser realizado – conforme as informações colhidas na entrevista realizada. Com efeito, o exemplar produzido nessa Retextualização não pode ser concebido como representativo do gênero Artigo de Opinião.

Em relação às operações percebidas nesse processo de Retextualização, podemos evidenciar a presença de algumas delas que, ao se considerar a redução significativa no plano textual, ficaram pouco evidenciadas para se empreender uma análise retórico-discursiva e linguístico-enunciativamente mais abrangente. Em relação às operações, dispomos:

- A 1ª operação, que se volta à eliminação de marcas interacionais, típicas da fala, foi pouco contemplada, uma vez que ainda vemos a presença de marcadores típicos da oralidade, como em: “*acho sim*” (linha 3); “*aí sim*” (linha 5);

- A 2ª operação, baseada na introdução de pontuação, foi pouco contemplada, o que pode configurar a dificuldade do retextualizador quanto à diferenciação entre os elementos orais e aqueles necessários à transposição no plano gráfico;

-A 3ª operação, que se presta à análise da retirada das repetições, das reduplicações, e dos pronomes egóticos, é pouca percebida dada a redução dos períodos; já em relação aos pronomes egóticos, podemos percebê-los a partir da presença da desinência verbal de pessoal, como em “**Sou a favor sim**” (linha 1), “**venho através da escrita**” (linha 1), “*acho sim*” (linha 3), “**E finaliso assim**” (linha 6);

- A 4ª operação não foi contemplada nessa Retextualização, haja vista a ausência de parágrafos e a disposição de tópicos discursivos, elementos importantes que caracterizam essa operação;

- A 5ª operação, que trata sobre o uso de dêiticos referenciais, é percebida, de forma ineficaz, na elaboração do gênero em tela. Assim, os períodos que contemplam essa operação são: “*como dito anteriormente na oralidade*” (linha 1), na perspectiva de situar contextualmente o interlocutor – marcador metadiscursivo; e “*reforça o que tinha dito outrora*” (linhas 1 e 2), com o intuito de sinalizar o ponto de



vista disposto anteriormente pelo locutor – também tido como marcador metadiscursivo;

- A 6ª operação, que diz respeito à reconstrução de estruturas sintáticas truncadas, à concordância e à reordenação sintática, não obteve uma projeção significativa na atividade de Retextualização realizada, haja vista que a falta de disposição de elementos de pontuação e de reordenação do discurso escrito certamente dificultaram significativamente a clareza de ideias;

- A 7ª operação, que se presta à análise do tratamento formal dado à elaboração do gênero retextualizado, apesar das presenças de “*venho através da escrita*” (linha 1), “*o que tinha dito outrora*” (linhas 1 e 2) e de “*E finaliso assim*” (linha 6), não se pode conceber que esses novos itens lexicais conotem um melhor tratamento estilístico ao gênero retextualizado;

- A 8ª operação, que se presta ao entendimento da distribuição paragrafada e da ordenação da sequência argumentativa, se faz por meio de um único bloco discursivo, ou seja, não há distribuição paragrafada inerente a essa operação. No caso da sequência argumentativa, há uma tentativa, por meio de elementos que se voltam à introdução “*como tinha dito na oralidade venho através da escrita*” (linha 1); ao desenvolvimento “*como pode em um paiz...*” (linha 2); e à conclusão “*E finaliso assim...*” (linha 6), da ordenação da argumentação disposta;

- A 9ª operação será tratada por nós mais adiante em dois momentos: o primeiro destinado à análise dos *topoi* (lugares retóricos), numa abordagem retórico-argumentativa e discursiva; e o segundo direcionado à análise dos marcadores lógicos e discursivos, e da dêixis no plano linguístico-enunciativo.

Conforme já tratamos no início desta análise da Figura 8, elementos essenciais à constituição do gênero Artigo de Opinião não se fizeram presentes no processo de elaboração textual, tais como: a disposição de um título, de uma organização paragrafada, além de outros elementos no plano retórico-argumentativo que conferem a esse gênero certa prototipicidade. Compreendemos que o seu conhecimento prévio (de mundo) lhe proporcionou uma melhor desenvoltura no plano de elaboração da argumentação oral. Nesse sentido, ao cotejarmos os dois textos elaborados pelo mesmo produtor, percebemos uma melhor maturidade linguístico-enunciativa na construção de seu texto oral. O texto escrito, apesar da exposição explícita de um ponto de vista, em pouco se aproxima do gênero Artigo de Opinião, uma vez que não há argumentos retóricos eficazes à defesa de seu

posicionamento, tampouco apresenta marcadores que proporcionam uma argumentação eficaz no plano linguístico-enunciativo.

Convém salientar a nossa consciência de que o contato com apenas 4 (quatro) Artigos de Opinião no primeiro momento de nossa investigação não proporcionaria a nenhum dos colaboradores, principalmente quando autodeclarada a falta de trabalho com esse gênero no Ensino Fundamental – e de seus componentes –, uma melhoria em sua produção oral ou escrita.

Quanto ao plano retórico-discursivo, reconhecemos passagens, no texto retextualizado da Figura 8, em que foram mantidos alguns dos marcadores de subjetividade, a exemplo de: “**Sou a favor sim**” (linha 1), “**acho sim**” (linha 3); e acrescentados outros, como: “**venho através da escrita**” (linha 1), “**tinha dito outrora**” (linhas 1 e 2), “**torno a dizer**” (linha 5), “**E finaliso**” (linha 6). Comparado ao texto produzido na modalidade oral, obviamente, dada a reduzida extensão da produção do texto na modalidade escrita, reconhecemos uma significativa redução na disposição desses elementos que não apenas marcam a pessoa da enunciação, mas que, principalmente, demarcam o ponto de vista do enunciador acerca do tema em debate. Portanto, no texto da Figura 8, o “eu” (*Ethos*) se exhibe de forma comprometida ao seu auditório (*Pathos*), considerando que não é percebida a elaboração de um discurso (*Logos*) minimamente persuasivo/convincente.

No caso dos *topoi*, visualizamos na produção retextualizada a presença do lugar retórico de essência em: “*um país como o **Brasil ter leis***” (linha 2), uma vez que suscita o Brasil ser um país que não seria admissível possuir leis que diferem no tratamento do rico (burguês, nas palavras do colaborador) e do pobre – o que se torna um lugar retórico rebatível do ponto de vista da veracidade da argumentação–; e do lugar retórico da quantidade em: “*tanto um **menor rico** como um **menor pobre***” (linhas 3 e 4), para tratar sobre os menores de 18 anos de classes socioeconomicamente distintas – o que também se torna contestável do ponto de vista constitucional. Ao dispor desses períodos mencionados, compreendemos que o colaborador, considerando a sua condição socioeconômica e de ex-menor ressocializado – o que lhe confere certa autoridade para tratar do assunto –, intenciona estabelecer uma discussão, de forma denunciativa, acerca das injustiças entre sujeitos de direito em nosso país, que têm lamentavelmente tratamento diferenciado a partir de sua posição social, étnico-racial, cultural e econômica.

O plano linguístico-enunciativo é reconhecido por meio da presença de alguns marcadores lógicos nessa produção retextualizada, a saber: “**pois** torno a dizer” (linha 5), dando ideia de explicação; “**pois** já sabe o que é certo.” (linha 6), novamente intencionando estabelecer ideia de explicação entre os enunciados; “**E finaliso**” (linha 6), expressando adição de ideias; “**saira do papel e vira-ra realidade.**” (linha 7), estabelecendo adição de ideias novamente; e “**Afinal** isso é *Brasil*.” (linha 7), a fim de se estabelecer ideia de conclusão da enunciação disposta. Na produção em tela, não se identificou a presença de marcadores do tipo discursivo, o que poderia ser considerada extremamente relevante à retomada enunciativa, podendo conferir uma melhor articulação entre as partes e o todo na cadeia argumentativa. Entendemos que isso possivelmente não se concretizou tendo em vista a dificuldade do produtor, em meio às suas condições de escolarização, para elaboração da sua argumentação na modalidade escrita.

A ausência de marcadores do tipo discursivo isenta não somente a retomada de elementos mencionados anteriormente (cotexto), mas a possibilidade de o interlocutor/leitor criar outros objetos-de-discurso a partir daquilo que foi disposto no plano discursivo (contexto) e, por extensão, estabelecer outros (e novos) efeitos de sentido.

Em relação aos elementos dêiticos, não verificamos a presença desses artefatos linguístico-discursivos e enunciativos tão relevantes à relação língua e contexto, consoante os postulados de Levinson (2007). Ademais, não se pôde evidenciar a presença de modalizadores que pudessem conferir ao texto escrito elaborado uma maior aceitação, tendo em vista que esses elementos podem proporcionar atenuação, possibilidade, obrigatoriedade, ou, ainda, estabelecer uma apreciação a respeito do que está sendo enunciado.

Desse modo, o texto apresentado na Figura 8 não consegue somente se enquadrar prototipicamente no gênero Artigo de Opinião, como também apresenta proposições refutáveis do ponto de vista retórico; além de uma organização sintática deficitária. Entendemos que houve a intenção do produtor de se basear em duas perguntas retóricas: “*como pode em um país como o Brasil ter leis que favorece aos burguês e no aos de favela.*” (linhas 2 e 3) e “*quando é que essa discursão sair do papel e vira-ra realidade*” (linhas 6 e 7); só que essas problematizações não se fizeram eficazes, na medida em que o posicionamento do locutor coloca em questionamento a disposição das leis e não a sua aplicabilidade em classes sociais

distintas – o que gera um grande equívoco, já que as leis são regidas por uma única constituição. Em suma, o texto da Figura 8 não apresentou uma boa disposição das operações de Retextualização, o que, de certo modo, torna-lhe linguístico e retoricamente comprometido.

A seguir, dando continuidade às análises das produções do Grupo II, pertencentes aos sujeitos do PROEJA/FIC Nível Médio com Qualificação Profissional em Informática, trazemos, por meio das Figuras 9 e 10, as produções oral e escrita do colaborador Pedro.

**Figura 9 – Transcrição da Exposição Oral do colaborador Pedro – Grupo II**

|   |   |
|---|---|
| 1 | Meu nome é Pedro... sou da fase um Informática... eu sou a favor porque... se não       |
| 2 | pararem esses jovens infratores eles vão continuar fazendo...sempre o mal               |
| 3 | sabendo o que tá fazendo... e::e digamos assim...se fizesse isso ia parar mais          |
| 4 | porque eles ia tá com aquilo na cabeça... se eu fizer isso... vai me causar isso        |
| 5 | ...então... não vou fazer porque...com a pena que.. que...com a pena de morte... eu     |
| 6 | também sou a favor a pena de morte... só assim ele ia ter na cabeça que ia              |
| 7 | morrer...e não ia fazer... e ia reduzir mais os... assalto...é::: morte... no Brasil tá |
| 8 | tendo muita morte... mais cometida com menores infratores... principalmente de          |
| 9 | vandalismo...né?... eu mermo sou a favor.   |

Fonte: Dados da pesquisa – Produção textual/discursiva dos colaboradores/2014

O texto da Figura 9 corresponde à Exposição Oral de ponto de vista do colaborador Pedro. Com base nessa transcrição, podemos evidenciar marcas prosódicas, típicas da oralidade, utilizadas por ele no desenvolvimento de seu posicionamento oral acerca do tema em debate. Nesse turno de fala, há presença das reticências, representativas nos intervalos realizados pelo colaborador em sua exposição de ponto de vista; além de alongamento de vogais (“e::” – linha 3, “é:::” – linha 7); supressão lexical (“tá” – linha 3, “tá” – linha 4, “tá” – linha 7); repetições (“e::e” – linha 3, “que...que” – linha 5); marcador da conversação (“né?” – linha 9); hesitações (“com a pena que...que...com a pena de morte...eu também sou a favor a pena de morte...” – linhas 5 e 6).

Na Exposição Oral de ponto de vista, o colaborador – enunciador da situação em tela – posiciona-se favorável à redução da maioria penal. Em sua produção oral, marcadores de subjetividade – elementos extremamente relevantes à constituição desse gênero textual – conferem posição explícita quanto à defesa de seu ponto de vista, como podemos verificar em: “eu sou a favor porque...” (linha 1); “eu também sou a favor a pena de morte...” (linhas 5 e 6); “eu mermo sou a favor” (linha 9). Elementos dessa natureza não somente demonstram, por meio de

pronomes egóticos (eu/nós) e/ou de desinências verbais, o posicionamento do enunciador linguisticamente, mas, sobretudo, visa à mobilização do auditório particular ou universal para a aceitação do ponto de vista disposto, numa perspectiva retórico-argumentativa e discursiva.

Tomando a análise retórica dos enunciados dispostos, o enunciador constrói a sua argumentação pautada em lugares retóricos – *topoi* –, cujas disposições se fazem valer exclusivamente por meio do lugar retórico da quantidade. Nessa sequência, podemos perceber em: “esses **menores infratores**” (linha 2), para se referir àqueles jovens cujas faixas etárias (até completarem 18 anos) lhes permitem, segundo a legislação vigente, isenção de penalidades; “*se fizesse isso ia parar **mais***” (linha 3), para defender que uma medida mais rígida poderia impedir que os jovens infratores cometessem mais crimes hediondos; “*e ia reduzir **mais os...assalto...é:::***” (linha 7), a fim de problematizar que, com a implantação da pena de morte no Brasil, os menores teriam a necessária consciência acerca dos seus atos e não cometeriam crimes que lhes levasse à pena de morte; e em “no Brasil tá tendo **muita** morte...” (linhas 7 e 8), embora não tratada de forma explícita a quantidade de mortes em nosso país, o enunciador intenciona provocar uma reação positiva de comoção no enunciatário ao utilizar um argumento pautado no senso comum.

Como podemos perceber nesses dados analisados, a mobilização em prol da persuasão/do convencimento por meio de números ou de palavras que se remetem à quantidade é considerada um elemento extremamente relevante ao plano da argumentação retórica; noutros termos, os números ou expressões numéricas, embora imprecisos, são persuasivos por excelência, já que, em nossa cultura de ideário democrático, a maioria representa a vitória num pleito eleitoral.

Ainda no plano retórico-discursivo, constatamos a presença de um mecanismo muito eficaz no viés argumentativo, que é o silogismo, embora possamos entender que esse mecanismo se torna mais persuasivo/convincente quando não pode ser refutado, o que não acontece nos trechos a seguir: “*se eu fizer isso...vai me causar isso...então...não vou fazer*” (linhas 4 e 5). A lógica desse silogismo disposto reside na relação de causa e efeito, uma vez que o enunciador defende que uma medida mais radical (pena de morte) coibiria os menores de cometerem determinados crimes hediondos – o que pode ser considerado um silogismo frágil, logo refutável. No entanto, considerando o seu conhecimento prévio

(de mundo), acerca de medidas repressivas e punitivas, esse produtor acredita que a solução estaria na disposição da pena de morte nos princípios constitucionais brasileiros.

Quanto ao plano linguístico-enunciativo, o enunciador, em sua exposição oral, contou com alguns marcadores lógicos para a realização da sua argumentação. Marcadores do tipo lógico, como: “*porque*” (linha 1), visando estabelecer ideia de explicação; “*se não pararem*” (linhas 1 e 2), expressando condicionalidade na negativa; “*e::e*” (linha 3), dando ideia de acréscimo (adição de ideias); “*porque*” (linha 4), novamente ideia de explicação; “*se*” (linha 4), intuindo expressar condicionalidade; “*então*” (linha 5), dando ideia de conclusão; “*porque*” (linha 5), mais uma vez como conclusivo; “*e*” (linha 7), expressando ideia de adição; e “*e*” (linha 7), intencionando estabelecer uma relação de consequência, se fizeram presentes na defesa de seu ponto de vista e que, de todo modo, possibilitou uma argumentação sintático-semanticamente consistente no viés de análise linguística.

Enquanto isso, marcadores do tipo discursivo, que são utilizados, principalmente, como mecanismos de retomada de elementos textuais, além de possuírem um alto grau de argumentatividade, por serem considerados também como objetos-de-discurso (KOCH, 2015), não se fizeram presentes nessa verbalização.

Ainda no plano linguístico-enunciativo, percebemos a disposição de modalizações adverbiais, cuja intenção do enunciador foi a de atenuar a forma/o modo de apresentar a situação enunciativa, como podemos constatar em: “*e digamos **assim**...*” (linha 3); e “*só **assim** ele ia ter na cabeça que ia morrer...*” (linhas 6 e 7). Já em relação à dêixis, observamos o uso de “*no **Brasil** tá tendo muita morte...*” (linhas 7 e 8), a fim de demarcar localmente a discussão, ao tempo em que intenciona estabelecer uma analogia com países onde a pena de morte é permitida e que há uma redução no número de mortes cometidas por menores de idade.

Portanto, baseada em nossa análise retórico-argumentativa e discursiva, entendemos que o colaborador Pedro se fez valer de uma discussão que incita uma relação de causa e efeito. Embora demonstrando consciência acerca do seu posicionamento, ele afirma que a solução está na implantação da pena de morte no Brasil. Acreditamos que essa afirmação, por parte do produtor, intencionou dar ênfase ao seu posicionamento sobre o tema em debate, podendo lhe conferir uma maior credibilidade pelo auditório. Contudo, mesmo que a sua discussão tenha se

mostrado enfática na defesa da redução da maioridade penal com vistas à pena de morte de menores infratores, contou com poucos argumentos para sustentar o seu ponto de vista. No plano linguístico-enunciativo, compreendemos que o colaborador acessou uma boa quantidade de marcadores do tipo lógico, além da disposição de um elemento dêitico (no Brasil), o que lhe conferiu uma argumentação consistente nesse plano. Reiteramos que, embora não tenha disponibilizado marcador discursivo algum em sua verbalização, o plano linguístico-enunciativo não ficou comprometido.

### Figura 10 – Produção retextualizada do colaborador Pedro – Grupo II

| Redução da Maioridade Penal |  |
|-----------------------------|--|
| 1                           | Contra ou a favor a assassinato bárbaro cometido por menores, matando                  |
| 2                           | pacíficos e cidadãos.  |
| 3                           | Na minha opinião, todos os criminosos tem que ir para a cadeia, não só os              |
| 4                           | maior de idade mas todos que cometem crime, principalmente os menores que              |
| 5                           | dizem que é inocente e não sabe o que faz, mas dar uma arma para ele e manda           |
| 6                           | seu filho(a) passar em uma rua perigosa que faça com que ele fique em frente a         |
| 7                           | ele, seu filho(a) com a ideia de valioso que esse delinquente queira e seu filho(a) se |
| 8                           | recusa a dar a ele, ele atira no seu filho(a) dando a opção ao seu filho, 1 ficar em   |
| 9                           | uma sala de hospita em coma, 2 ir para o semiterio, Dair queria ver qual seria sua     |
| 10                          | opinião.   |
| 11                          | Más se manda-se esses delinquente para o presidio, visitar os outros presos,           |
| 12                          | para eles ver o inferno que é lá. Levando todo dia um cassete dos outros presos ou     |
| 13                          | mesmo morrendo de tanto apanha dos outros inguis a eles no instante eles               |
| 14                          | aprendia o que é o crime. Ai sim queria ver se ele queria fazer algo de errado,        |
| 15                          | sabendo o que ia leva no presidio.   |
| 16                          | Mas não acontece nada disso por que dão direito a eles, por isso que eles              |
| 17                          | aprontam e continuarão aprontando com os cidadãos.                                     |
| 18                          | Se toda vez que são preso eles gritam, eu quero os meus direitos, ai que               |
| 19                          | está, nós somos agredido e violentado e a justiça dar o direito a os infratores que    |
| 20                          | pedem os direito deles. Quanto isso vai acabar.  |

Fonte: Dados da pesquisa – Produção textual/discursiva dos colaboradores/2014

A Figura 10 representa o processo de Retextualização realizado pelo colaborador Pedro. Nesse exemplar retextualizado, percebemos uma mudança considerável quanto à disposição de ideias desse colaborador. Mesmo assim, respeitando as categorias dispostas para este estudo investigativo, pautadas em Marcuschi (2005 [2001]), elencamos, a seguir, as operações que, possivelmente, foram recorridas durante esse processo de Retextualização.

- A 1ª operação, que trata sobre a eliminação de marcas interacionais, típicas da fala, foi parcialmente contemplada, haja vista que os elementos dispostos na verbalização foram eliminados; porém, outros elementos, típicos da fala, foram dispostos na escrita, como: “Dair” (linha 9), “Ai” (linha 14) e “ai” (linha 18);

- A 2ª operação, pautada na introdução de pontuação, foi contemplada. Embora percebamos alguns desvios no plano sintático, a principal razão de acesso a essa operação está na consciência – atitude metalinguística – do locutor/enunciador em relação aos elementos inerentes a cada uma das modalidades;

- A 3ª operação, que se volta à análise da retirada das repetições, das reduplicações, e dos pronomes egóticos, foi contemplada no sentido de o produtor, na modalidade escrita, não dispor de elementos que se repitam e se reduplicuem de forma sequenciada; no entanto, num plano linguístico-enunciativo, percebemos, de forma recorrente, o uso dos pronomes correspondentes às terceiras pessoas, do singular e do plural, “ele” e “eles”, causando, na maioria das vezes, ambiguidade de referentes na situação enunciativa;

- A 4ª operação fica evidente na medida em que o produtor, demonstrando sua competência linguístico-enunciativa, disponibiliza parágrafos em sua Retextualização, introduzidos por tópicos discursivos. Esses elementos gráficos, e discursivos, possibilitam uma melhor articulação argumentativa;

- A 5ª operação, que trata sobre o uso de dêiticos referenciais, pôde ser evidenciada em períodos como: “*Más se manda-se esses deliquênte para o **presidio**, visitar os outros presos, para eles ver o inferno que é **lá**.*” (linhas 11 e 12) – os termos em destaque intencionam, além de resgatar o elemento disposto, apontar para o local cuja enunciação está situada –; e “*Levando **todo dia** um cassete...*” (linha 12), intencionando tratar da frequência (temporalidade) em que a ação seria realizada;

- A 6ª operação, que diz respeito à reconstrução de estruturas sintáticas truncadas, à concordância e à reordenação sintática, não pôde ser analisada na medida em que, como dissemos no início desta análise, o procedimento utilizado pelo colaborador visou à construção de um novo texto;

- A 7ª operação, que se volta ao tratamento formal na elaboração do gênero retextualizado, foi evidenciada, já que há a apresentação de novos itens lexicais nessa produção escrita;

- A 8ª operação, que se presta à análise da distribuição paragrafíca e da ordenação da sequência argumentativa, é percebida na medida em que o produtor disponibiliza um olho para demonstrar que há duas opiniões, embora já explicita qual vai defender, emitindo juízo de valor acerca das vítimas de crimes cometidos por



menores (*“pacíficos e cidadãos.”* – linha 2). A sequência argumentativa, a partir da linha 3 (que entendemos ser a introdução), se inicia demonstrando explicitamente o ponto de vista do enunciador/locutor, a fim de se demarcar subjetivamente acerca do tema em debate. Os parágrafos 2, 3, 4 e até mesmo o 5 não apresentam, de forma clara, os limites entre a introdução e o desenvolvimento, já que, logo no início da discussão, o produtor introduz e apresenta argumentos simultaneamente em prol da defesa do seu ponto de vista. Em relação à conclusão, podemos evidenciá-la apenas com a intenção do produtor em realizar uma pergunta retórica ao final: *“Quanto isso vai acabar”* (linha 20); o *“Quanto”*, disponibilizado com desvio ortográfico, intencionava questionar *Quando isso vai acabar?*

A 9ª operação será analisada com vistas à disposição dos lugares retóricos (*topoi*) e dos marcadores lógicos e discursivos – estes no plano linguístico-enunciativo –, pelo articulista do Artigo de Opinião. Tais categorias de análise serão contempladas mais adiante ainda nesta avaliação do exemplar da Figura 10.

Numa perspectiva textual-discursiva quanto à elaboração do gênero Artigo de Opinião, com base nos procedimentos acionados no processo de Retextualização, percebemos que, embora o articulista do texto tenha modificado suas estratégias argumentativas, o exemplar produzido cumpre os propósitos de elaboração desse gênero. Há a presença de um título, de um olho (opcional, já que é mais característico no gênero notícia, na esfera jornalística) e de uma distribuição paragrafada, considerando a tríade introdução, desenvolvimento e conclusão. Com efeito, nesse texto produzido, podemos verificar uma defesa explícita de um ponto de vista (a favor da redução da maioria penal), uma problematização acerca da situação atual (cada vez mais, os menores infratores fazem vítimas, cometendo crimes hediondos), solução para o problema (mandar esses menores infratores a presídios para se depararem com situações pelas quais passam as pessoas privadas de liberdade; além de serem submetidos a medidas coercitivas – violentas – para terem “consciência” sobre as consequências advindas de crimes bárbaros).

Ademais, o articulista reitera a sua opinião demonstrando a sua indignação quanto aos direitos conferidos aos jovens infratores, numa intenção de estabelecer uma crítica em relação à seguridade instituída pelos direitos humanos. O texto é produzido com sequências predominantemente argumentativas, o que creditam ao exemplar produzido a prototipicidade inerente ao Artigo de Opinião –

salvaguardando a forma conturbada como as ideias são apresentadas, além da fragilidade dos argumentos utilizados.

No plano retórico-argumentativo e discursivo, o articulista se fez valer de apenas um marcador de subjetividade, disposto inicialmente em “*Na minha opinião*” (linha 3). Na verdade, há uma passagem no texto em que aparece a primeira pessoa do singular, só que não na intenção de demonstrar a subjetividade do articulista, isto é, como marcador subjetivo (pronome egótico), e sim de reproduzir uma possível fala de criminosos ao serem apreendidos, como podemos conferir em: “*eu quero os meus direitos*” (linha 18). Entendemos que esse texto produzido (*Logos*) poderia ter apresentado mais marcadores de subjetividade a fim de que se pudesse atribuir ao articulista (*Ethos*) uma melhor credibilidade em sua cadeia argumentativa por parte do auditório (*Pathos*), haja vista que uma atitude mais explícita subjetivamente poderia possibilitar uma argumentação mais bem elaborada.

Em relação aos lugares retóricos – *topoi* – acessados pelo articulista, predominantemente, vemos o lugar retórico da quantidade sendo disponibilizado em sua articulação argumentativa, como podemos conferir em trechos do tipo: “*assassinato bárbaro cometido por menores,*” (linha 1), para tratar dos menores de 18 anos de idade; “*todos os criminosos tem que ir para a cadeia, não só os mainhor de idade mas todos*” (linhas 3 e 4), a fim de abordar, de forma genérica, que todos têm de ser responsabilizados por suas ações, independentemente da faixa etária; “*principalmente os menores que dizem que é inocente*” (linhas 4 e 5), para defender uma punição mais severa àqueles que negam os crimes, mesmo menores.

Além do lugar retórico da quantidade, podemos verificar, bem como, o lugar retórico da essência, na medida em que o articulista eleva, em sua opinião, pessoas que dispõem de determinadas características que as fazem se tornar distintas daquelas consideradas infratoras, como podemos perceber em: “*matando pacíficos e cidadãos.*” (linhas 1 e 2); e em “*nós somos agredido e violentado e a justiça dar o direito a os infratores*” (linha 19). Acreditamos que esse último lugar acessado, representado pelas palavras *pacífico*, *cidadão* e *nós*, respectivamente, enseja uma compreensão que o articulista não considera os infratores cidadãos, tampouco sujeitos de direito, o que causa tamanha fragilidade à sua argumentação, uma vez que tais alegações não se sustentam no plano retórico-argumentativo e discursivo, tampouco no linguístico-enunciativo.

No que se relaciona à disposição de marcadores do tipo lógico e discursivo, numa perspectiva de análise linguístico-enunciativa, verificamos, primeiramente, a presença dos seguintes marcadores lógicos: “*Contra ou a favor*” (linha 1), para expressar ideia de alternância; “*pacíficos e cidadãos.*” (linha 2), a fim de estabelecer ideia de adição entre os termos; “*não só os maior de idade mas todos*” (linhas 3 e 4), nesse contexto, para expressar ideia de adição; “*mas dar uma arma para ele e manda*” (linha 5), expressando, respectivamente, ideias de adversidade e de adição; “*esse delinquente quera e seu filho(a) se recuza a dar a ele,*” (linhas 7 e 8), intencionando estabelecer uma relação de consequência entre os enunciados; “*Mas se manda-se esses delinquente para o presidio,*” (linha 11), possibilitando ideia de adversidade; “*Ai sim*” (linha 14), mesmo sendo mais típico na modalidade oral, como marcador de fala, foi utilizado nesse enunciado com o intuito de atribuir ideia de consequência; “*Mas não a contece nada disso por que dão direito a eles,*” (linha 16), expressando, respectivamente, ideias de adversidade e de explicação; na mesma sequência enunciativa, por fim, temos “*por isso que eles aprontam e continuarão aprontando*” (linhas 16 e 17), atribuindo ideias de explicação e de adição, respectivamente.

Quanto aos marcadores do tipo discursivo, percebemos explicitamente a presença de apenas um desses elementos, tão importantes ao desenvolvimento da cadeia argumentativa, como podemos constatar em: “*principalmente os menores que disem que é inocente*” (linhas 4 e 5), com o intuito de atribuir à figura do menor de idade também a responsabilização por suas ações. Nesse mesmo sentido, embora não percebamos de forma explícita o uso de outros marcadores desse tipo, entendemos que o enunciador/locutor visou estabelecer uma ordenação na apresentação de sua alternância de ideias quando dispôs de “*1 ficar em uma sala de hospital em cõma, 2 ir para o semiterio,*” (linhas 8 e 9), podendo, em tais períodos enunciativos, terem sido usados marcadores discursivos como *primeiro* e *segundo*, na devida ordem.

Como pudemos verificar, o texto retextualizado em muito se diferencia do texto verbalizado pelo mesmo colaborador Pedro (Figura 9), correspondente ao momento anterior de nossa investigação. Tratamos de tal diferença não somente do ponto de vista linguístico-enunciativo, mas também do retórico-argumentativo e, sobretudo, discursivo, tendo em vista que no texto verbalizado a solução apresentada foi a pena de morte enquanto que na produção escrita a resolução dos

problemas se daria por meio de medidas coercitivas de violência. O texto retextualizado, embora apresentando uma boa quantidade de elementos linguísticos, que geralmente favorece uma melhor argumentação, não se mostrou, do ponto de vista retórico-argumentativo e discursivo, consistente perante a apresentação do ponto de vista defendido. Nesses termos, há de se reconhecer que, retoricamente, o texto visou à mobilização do auditório, considerando o leitor como “um pai ou uma mãe”, e que, inserido nessa situação hipotética, teria por obrigação aceitar a opinião disposta por esse produtor.

Em suma, a argumentação não somente se mostra pouco consistente por conta da ausência de alguns elementos no plano retórico-argumentativo e discursivo, mas também pela contundência com que é disposta a opinião do produtor, remetendo-se a uma modalização deôntica (obrigatoriedade) e não a uma modalização epistêmica (possibilidade), como é comumente observável em gêneros opinativos que intencionam uma maior aceitação/adesão do auditório, sobretudo na modalidade escrita. Essa contundência opinativa pode configurar um estilo do produtor/articulador na disposição de suas ideias no plano escrito; no entanto, há de se salientar que em gêneros de teor opinativo a linguagem modalizada se configura como mais convincente ao interlocutor. Esse dado pode ser compreendido não apenas como marca de estilo do sujeito-produtor, mas como ausência de uma atitude metalinguística mais elaborada com vistas à demonstração do ponto de vista do enunciador.

Em seguida, apresentamos as análises dos exemplares produzidos pelo colaborador Augusto, do Grupo II, a fim de concluir as discussões voltadas às atividades de Retextualização dos dois Grupos de colaboradores. As Figuras 11 e 12 dizem respeito às suas produções, nos planos oral e escrito.

**Figura 11 – Transcrição da Exposição Oral do colaborador Augusto – Grupo II**

|   |   |
|---|---|
| 1 | Meu nome é Augusto... sou do Projeja fase um Informática... eu sou contra... sou    |
| 2 | contra porque... todo jovem merece:: ser tratado com respeito... com dignidade...   |
| 3 | dado sim pelos governantes e:: co::m é... educação... com... educação... é::        |
| 4 | diária... com esportes... é:: trabalhando os jovens...é:: em todas as áreas é:: que |
| 5 | eles merece... ser é::... atendido... é no transporte... é:: em... saúde... é:: os  |
| 6 | jovens que tem...é:: uma prioridade nesse país principalmente os governante é:: ... |
| 7 | lidar bem com a educação é:: trazer a educação mais fundo ao nosso país.            |

Fonte: Dados da pesquisa – Produção textual/discursiva dos colaboradores/2014

O texto apresentado na Figura 11, pertencente ao colaborador Augusto, é representativo do gênero Exposição Oral de ponto de vista. Nesse exemplar

produzido, por meio de procedimentos de verbalização-transcrição, podemos observar aspectos característicos da produção de gêneros na modalidade oral, que reconhecemos como marcas prosódicas. É perceptível a presença de intervalos na produção dos períodos enunciativos, de alongamentos de vogais, de reduplicações de fonemas, dentre outros aspectos típicos à modalidade oral. Com efeito, observamos, muito recorrentemente nessa produção de opinião transcrita, a presença de hesitações, possivelmente como forma de demonstração de uma busca pela melhor ideia a ser disposta nos períodos que estavam sendo construídos.

Nesse sentido, para alguns dos postulados da Análise da Conversação (MARCUSCHI, 2007 [1986]; KERBRAT-ORECCHIONI, 2006), mesmo a hesitação sendo um aspecto característico da fala, sua recorrência, no plano de elaboração do turno de fala, pode configurar incerteza, indecisão ou, ainda, insegurança quanto àquilo que se expôs ou se pretendeu expor. Nesses termos, enunciados construídos com presença de hesitações podem ser conferidos em: *“pelos governantes e:: co:::m é... educação...com educação... é diária...com esportes... é::: trabalhando os jovens... é:: em todas as áreas é::: que eles merece... ser é::... atendido...é no transporte... é::: em...saúde...é::: os jovens que tem...é::: uma prioridade nesse país principalmente os governante é::: ... lidar bem com a educação é:: trazer a educação mais fundo ao nosso país.”* (linhas de 3 a 7). Ademais, a repetição, como um dos aspectos característicos da fala, também se fez presente na elaboração de períodos como: *“eu sou contra... sou contra”* (linhas 1 e 2); e em *“e:: co:::m é...educação...com...educação...”* (linha 3). Nesse caso, a impressão que temos a respeito da repetição propriamente dita é que o enunciador intenciona dar destaque (ênfatar) palavras que julga serem peças-chave à elaboração de sua argumentação.

Mesmo com a recorrência de hesitações na elaboração de seu ponto de vista, compreendemos que a defesa do colaborador Augusto visa a uma argumentação contra a redução da maioria penal. Dessa forma, em sua alegação, percebemos uma defesa que contempla o atendimento aos direitos humanos, já que trata de respeito e de dignidade, a princípio, atitudes que devem ser despertadas pelos governantes. Ao tempo que responsabiliza os governantes, demonstra que tais atitudes somente serão postas em prática com base em medidas educativas para que, somente assim, a população possa usufruir de serviços básicos como saúde e transporte público de qualidade. A educação, nesse ponto de

vista apresentado, deverá ser tratada de forma profunda – de modo sério, comprometido – no âmbito brasileiro.

Numa perspectiva retórico-argumentativa e discursiva, reconhecemos na produção transcrita a presença de apenas um marcador discursivo de subjetividade, como podemos verificar em: “**eu sou contra... sou contra porque...**” (linhas 1 e 2). Nessa perspectiva, os marcadores discursivos de subjetividade não apenas conferem a aparição do *Ethos* no discurso, mas, principalmente, objetiva a angariação de confiança do auditório (*Pathos*), uma vez que se credita maior adesão naquele que se assume subjetivamente pelo seu discurso (*Logos*).

Quanto aos lugares retóricos – *topoi* – acessados pelo colaborador Augusto, em sua Exposição Oral de ponto de vista, verificamos o lugar retórico de quantidade, em: “**todo jovem merece:: ser tratado com respeito...**” (linha 2), para se referir que, indistintamente, todos os jovens devem ter os mesmos direitos; e o lugar retórico de essência em: “**dado sim pelos governantes**” (linha 3) e “**uma prioridade nesse país principalmente os governante**” (linha 6). Como podemos depreender, em ambos os casos de uso desse termo, o colaborador intencionou tratar que os governantes são a voz legítima, oriunda do processo democrático, da população; logo, destacam-se na essencialidade do exercício de suas funções e, por isso, devem ser cobrados, honrando suas respectivas atribuições.

No plano linguístico-enunciativo, reconhecemos que um elemento dêitico se fez presente nessa produção, como podemos verificar em: “**trazer a educação mais fundo ao nosso país**” (linha 7). O objetivo de uso do elemento dêitico em destaque foi o de apontar para o contexto geográfico em que a discussão deve ser levada a efeito e aprofundada. Nesse caso, o ato de apontar não somente remete o leitor/interlocutor a um cenário geográfico delimitado, mas também possibilita que esse mesmo sujeito acesse conhecimentos diversos a respeito desse espaço, elaborando juízos de valor e analisando em que medida a proposição é verdadeira ou verossímil.

Quanto à disposição de marcadores do tipo lógico, reconhecemos o uso de apenas um desse tipo, que se voltou à explicação, como podemos conferir no período “**sou contra porque...**” (linhas 1 e 2). Desse modo, entendemos que a escassez de marcadores lógicos possibilitou não apenas um texto comprometido sintaticamente no plano da coesão, mas também um texto frágil do ponto de vista da argumentação na língua, já que os enunciados elaborados não se interligam, dando

a impressão que a construção da argumentação, no plano sintático e enunciativo, se deu por meio de blocos isolados.

Portanto, o texto argumentativo verbalizado-transcrito se apresenta de forma comprometida, tanto retórico-discursiva quanto linguístico-enunciativamente, tendo em vista que, mesmo se compreendendo a defesa do ponto de vista do enunciador – contra a redução da maioria penal –, há uma argumentação que responsabiliza somente os governantes, além de não se perceber o estabelecimento de uma relação sintático-semântica adequada entre os períodos enunciativos – aspecto tão caro ao plano da argumentação na língua (DUCROT, 1987; KOCH, 1987).

Podemos depreender que tal dificuldade, tanto no estabelecimento de relações sintático-semânticas quanto na ausência de argumentos consistentes, pode se explicar dada a dificuldade declarada pelo Grupo II em relação à elaboração de seus textos (pontos de vista) na modalidade oral. Há de se considerar que, embora o texto demonstre um conhecimento de mundo pautado nos direitos – não somente dos jovens, mas de todos os cidadãos –, como: saúde, educação e transporte público, o articulista/produtor não conseguiu problematizar o seu posicionamento não possibilitando que a defesa do seu ponto de vista fosse concretizada.

**Figura 12 – Produção retextualizada do colaborador Augusto – Grupo II**

|    |  |
|----|--|
| 1  | Na redução da maioria penal, eu sou contra porque, tem varias outras formas      |
| 2  | de educar os jovens sem ser com prisão, com punição cevera, os governante na     |
| 3  | minha opinião teria que estudar formas educativas para que os jovens tenha       |
| 4  | interesse a estudar, praticar esportes, ler, e participar de projetos sociais e  |
| 5  | culturais, se os nossos jovens estivesse com a mente voltada a estuda acabaria   |
| 6  | com essa violencia não totalmente mas diminuiriam bastante, os casos de          |
| 7  | adolescentes envolvidos com drogas, omicidios, e pequenos e grandes delitos. Com |
| 8  | as nossas leis vigentes em nosso pais que da brexa em tudo, continuou a mesma    |
| 9  | coisa, por isso suo contra a redução da maioria penal. Uma das forma que iria    |
| 10 | diminuir e futuramente acabar com a criminalidade entre os jovens. seria colocar |
| 11 | uma lei para que o jovem passace o dia inteiro na escola em tempo integral, na   |
| 12 | minha opinião futuramente agente, seria agraciado com os nossos filhos e netos   |
| 13 | mais educado e culto   |

Fonte: Dados da pesquisa – Produção textual/discursiva dos colaboradores/2014

O texto da Figura 12 corresponde à Retextualização do colaborador Augusto, mediante a sua apreciação do exemplar verbalizado-transcrito, oriundo do momento anterior da pesquisa. O texto produzido, com vistas ao processo de Retextualização, embora acrescentando e suprimindo alguns dos períodos dispostos

em sua verbalização-transcrição, traz, no plano retórico-argumentativo e discursivo, uma coerência considerável em relação à ideia defendida.

Como podemos conferir em sua exposição escrita, o colaborador se posiciona contra a redução da maioria penal, responsabilizando os governantes pela elaboração de medidas educativas, dentre elas a educação em tempo integral, para que os jovens possam se ocupar e, com efeito, não praticarem atos violentos. Tal solução, segundo o articulista, se daria a partir da promulgação de uma lei que obrigasse os jovens a frequentarem a escola em tempo integral, pois, esse espaço, além de ser responsável pela redução dos índices de jovens envolvidos em crimes hediondos, também possibilitaria filhos e netos mais educados e cultos. É, nesses termos, que percebemos a preocupação do articulista de manter a mesma ideia disposta na modalidade oral, só que de forma mais consistente, uma vez que os enunciados construídos na modalidade escrita apresentam um maior uso de elementos retóricos e linguísticos, que conferem à sua argumentação uma maior credibilidade. Essa credibilidade é percebida na produção escrita por meio do encadeamento dos argumentos para a sustentação do ponto de vista do produtor: problematização do debate, respectivas implicações e uma possibilidade de solução para a situação-problema apresentada.

Com base nos procedimentos de Retextualização utilizados pelo colaborador Augusto, identificamos nessa produção algumas das operações propostas por Marcuschi (2005 [2001]), a fim de compreendermos como se deu a passagem do oral ao escrito na elaboração desse exemplar, que julgamos representativo do gênero Artigo de Opinião. As operações presentes nessa Retextualização são:

- A 1ª operação, que trata da eliminação de marcas interacionais, típicas da fala, não foi possível de ser contemplada, uma vez que no exemplar produzido, no primeiro momento, não havia passagens que remetesse à necessidade do locutor/enunciador de interagir com o seu interlocutor na modalidade oral;

- A 2ª operação, baseada na introdução de pontuação, foi contemplada. Não obstante os desvios sintáticos, a relevância na análise dessa operação se dá pelo uso de elementos que demonstrem a relativa consciência do produtor em relação aos aspectos característicos de cada uma das modalidades, creditando-lhe uma atitude metalinguística;

- A 3ª operação, que se presta à análise da retirada de repetições, de reduplicações, e de pronomes egóticos, ficou visivelmente percebida na passagem



do oral ao escrito. No que se refere à retirada de repetições e de reduplicações, o exemplar produzido conseguiu eliminar esses elementos apresentados na verbalização do colaborador. Em relação à eliminação de pronomes egóticos, o texto retextualizado apresenta uma maior recorrência de elementos que remetem à necessidade de apresentação da subjetividade do locutor/enunciador;

- A 4ª operação, que trata sobre a distribuição paragrafada, não foi atendida, tendo em vista que o exemplar retextualizado apresenta os enunciados em um único bloco; o que podemos entender como construção de parágrafo único para disposição de ideias;

- A 5ª operação, que trata sobre a disposição de dêiticos referenciais, é contemplada na passagem “*as nossas leis vigentes em nosso país*” (linha 8), com o intuito de demarcar o contexto enunciativo da situação exposta;

- A 6ª operação, que diz respeito à reconstrução de estruturas sintáticas truncadas, à reordenação sintática e à concordância, foi percebida por meio de uma razoável melhoria na produção escrita, principalmente em relação aos dois primeiros procedimentos. Já no caso da concordância, tanto nominal quanto verbal, percebemos períodos que precisariam de um olhar mais acurado por parte do retextualizador/produtor – no entanto, convém compreender que tal atitude pode requerer conhecimentos linguístico-gramaticais que não foram apreendidos ao longo de seu processo de escolarização no ensino fundamental;

- A 7ª operação, que se volta ao tratamento formal na produção do gênero retextualizado, ficou evidenciada na medida em que o produtor contou com novos itens lexicais nessa atividade, tendo em vista, principalmente, que o gênero o Artigo de Opinião enseja uma maior formalidade na sua elaboração;

- A 8ª operação, que visa à distribuição paragrafada e, conseqüentemente, a sequência argumentativa (introdução, desenvolvimento e conclusão), foi relativamente atendida, pois, embora o texto produzido não apresente uma distribuição paragrafada, ao analisarmos a sequência de ideias apresentadas, percebemos que o retextualizador se fez valer de uma abordagem inicial (tratando que há outras formas para educar os jovens sem ser por meio da prisão); deu prosseguimento (elencando medidas socioeducativas para ocupar os jovens); e, por fim, apresentou à sua conclusão (abordando os possíveis benefícios advindos dessa escolha);

- A 9ª operação será analisada nessa atividade de Retextualização mais à frente na perspectiva de compreender a disposição dos *topoi* – lugares retóricos – e dos marcadores do tipo lógico e discursivo, no plano da argumentação na língua, visando perceber a condensação dos argumentos utilizados, na transposição de gêneros e de modalidades.

No que diz respeito à atividade de Retextualização visando ao gênero proposto – o Artigo de Opinião –, compreendemos que o produtor, embora tenha se feito valer de uma argumentação mais consistente quando cotejada com a sua produção verbalizada, não cumpriu prototipicamente algumas das características inerentes à elaboração desse tipo de gênero textual, a exemplo da disposição de um título e da organização paragrafática – aspectos extremamente relevantes à elaboração de gêneros escritos dessa natureza.

Em relação à apresentação explícita do seu ponto de vista, o articulista contou com alguns marcadores discursivos de subjetividade, conferindo-lhe uma demarcação do *eu* em relação ao *tu* nesse processo linguístico-enunciativo de interlocução. Elementos com esse teor podem ser vistos em: “**eu sou contra**” (linha 1); “**na minha opinião**” (linhas 2 e 3); “**suo contra a redução da maioria penal.**” (linha 9); “**na minha opinião**” (linhas 11 e 12). Ademais, podemos perceber que o colaborador Augusto, na modalidade escrita, sentiu uma maior necessidade de se demarcar subjetivamente, elevando assim, numa perspectiva retórico-argumentativa, o seu *Ethos* com o intuito de que o *Pathos* lhe aceite na apresentação de seu ponto de vista.

Tal consistência no plano de elaboração da produção escrita pode se explicar em respeito às especificidades inerentes à modalidade escrita que o produtor demonstrou ter dimensão, além de fatores ligados à forma “não-monitorada” no ato de produção. Convém esclarecer que, embora os sujeitos-colaboradores pudessem contar com o tempo de que precisassem para a elaboração de suas verbalizações, fatores como a inexperiência – oriunda, em grande parte, da falta de um trabalho escolar com essa modalidade –, a ansiedade, a timidez e o nervosismo podem ter sido fatores intervenientes à elaboração mais consistente da argumentação na modalidade oral.

Com vistas à perspectiva retórico-argumentativa e discursiva, percebemos que o colaborador acessou alguns dos lugares retóricos para proceder à sua argumentação. Nesse viés, o lugar retórico da quantidade foi disposto em: “**várias**

*outras formas de educar os jovens*” (linhas 1 e 2), a fim de tratar que existem formas diversas, e inúmeras, para dispor de educação aos jovens; *“diminuiria bastante”* (linha 6), para abordar que as medidas socioeducativas conseguiriam reduzir significativamente o número de adolescentes envolvidos com drogas, em homicídios e outros delitos; e em: *“Uma das forma que iria diminuir”* (linhas 9 e 10), com o intuito de apresentar uma das soluções existentes no combate da criminalidade entre os jovens. Com base na disposição desses lugares retóricos, mesmo com a disposição de expressões numéricas de modo impreciso, reafirmamos que os números, ou expressões numéricas, são tidos como elementos bastante persuasivos em meio ao processo de argumentação, em conformidade com o que defende Abreu (2004).

Entendemos que os sentidos são construídos, nessa perspectiva, a partir de expressões que remetem à quantidade, à sequência, à maioria perante a minoria e assim sucessivamente. Esses elementos, no plano retórico-argumentativo e discursivo, têm se mostrado extremamente persuasivos, quer por meio de argumentos pautados no senso-comum – muito presentes em nosso dia a dia – quer via discussões acadêmico-científicas, cujos dados numéricos se mostram em sua consistência argumentativa; além daqueles presentes nas diversas outras esferas de atuação humana.

Em relação a um outro lugar acessado, evidenciamos o lugar retórico da essência, na produção retextualizada desse articulista, como podemos conferir em: *“os governante na minha opinião teria que estudar formar educativas”* (linhas 2 e 3), para atribuir destaque aos governantes, sendo os principais responsáveis pela elaboração de projetos que visem à diminuição de práticas criminosas entre os jovens; e em *“as nossas leis vigentes”* (linha 8), para dar relevo ao mecanismo que regula as medidas de proteção e de punição para todos os cidadãos brasileiros.

Numa perspectiva linguístico-enunciativa, observamos, nessa produção retextualizada, um maior uso de marcadores do tipo lógico. Assim, marcadores lógicos, como: *“eu sou contra porque,”* (linha 1), visando expressar ideia de explicação; *“praticar esportes, ler, e participar de projetos sociais e culturais,”* (linhas 4 e 5), dando ideia de adição entre os períodos; *“se os nossos jovens estivesse com a mente volta a estuda”* (linha 5), estabelecendo ideia de condicionalidade; *“mas diminuiria bastante”* (linha 6), visando expressar adversidade; *“envolvidos com drogas, omicidios, e pequenos e grandes delitos”* (linha 7), proporcionando ideia de

adição entre os períodos; *“por isso suo contra a redução da maioria penal”* (linha 9), expressando explicação de ideias; *“Uma das forma que iria diminuir e futuramente acabar com a criminalidade entre os jovens.”* (linhas 9 e 10), dando ideia de adição; e, por fim, *“seria agraciado com os nossos filhos e netos mais educado e culto”* (linhas 12 e 13), novamente expressando adição de ideias nos períodos.

Como podemos perceber, mesmo excetuando os desvios no plano ortográfico e sintático, os marcadores utilizados nessa produção visaram ao estabelecimento não somente da coesão sequencial, mas, sobretudo, à argumentação no plano linguístico-enunciativo. Há de se enfatizar a preocupação, demonstrada pelo uso consciente desses marcadores na escrita, com vistas ao estabelecimento da relação sintático-semântica entre os diversos elementos integrantes da sequência argumentativa do produtor/retextualizador.

Elementos dêiticos, ainda numa perspectiva linguístico-enunciativa, são percebidos também nessa produção, como podemos verificar em: *“Com as nossas leis vigentes em nosso país”* (linhas 7 e 8). A dêixis, nessa ordem, intencionou contextualizar a temporalidade e a localização da situação aos participantes da cena comunicativo-enunciativa, seguindo o mesmo raciocínio de Levinson (2007).

Em relação à modalização empregada no texto retextualizado, percebemos que o produtor demonstrou uma considerável competência argumentativa em relação à exposição de seu ponto de vista, tendo em vista que o texto apresentado foi elaborado com vistas à probabilidade de ocorrência. Tal atitude estilística se mostra como uma estratégia argumentativa bastante eficaz para persuadir/convencer o interlocutor/enunciário em prol da adesão da tese enunciada. Nesses termos, modalizações epistêmicas, com esse intuito, podem ser conferidas por meio do uso de verbos no modo subjuntivo, tratando da probabilidade de ocorrência das ações. Verbos na terceira pessoa, como: *“teria”* (linha 3), *“estivesse”* (linha 5), *“acabaria”* (linha 5), *“diminuiriam”* (linha 6), *“seria”* (linha 10) e *“seria”* (linha 12) são representativos da intenção do locutor/enunciador de demonstrar a sua opinião de forma atenuada.

Considerando essa análise, não obstante a falta de atendimento em relação à formulação relativamente prototípica do gênero Artigo de Opinião, a produção retextualizada pelo produtor consegue apresentar uma defesa explícita de um ponto de vista (contra a redução da maioria penal), dispondo de argumentos

consistentes que remetem a uma solução para o problema do combate à violência por meio de medidas coercitivas de reclusão – que é a promulgação de uma lei que se preste a condicionar os jovens a terem educação em tempo integral. Portanto, o exemplar retextualizado demonstra certa consistência nos aspectos relacionados aos planos discursivos e retórico-argumentativos; embora tenhamos o entendimento que essa produção tenha ficado sem uma sequência argumentativa demarcada por conta da falta de delimitação dos tópicos discursivos – que julgamos serem aspectos relevantes à composição da cadeia argumentativa e que, de certa forma, contribuem na disposição de alguns elementos linguístico-enunciativos, a exemplo de marcadores lógicos e discursivos.

Diante das análises realizadas do Grupo II, considerando as Figuras 7 e 8; 9 e 10; e 11 e 12, reconhecemos que muitos elementos linguístico-enunciativos e retóricos-discursivos da argumentação foram dispostos em suas produções, tanto na modalidade oral, quanto na escrita. Com efeito, o que podemos perceber é que dois dos colaboradores Pedro e Augusto (Figuras 9 e 10; e 11 e 12, respectivamente) demonstraram uma maior consistência argumentativa no plano de elaboração escrito; enquanto que o colaborador Isaque (Figuras 7 e 8) demonstrou uma articulação mais consistente na defesa de seu ponto de vista no plano oral.

Convém reiterar que este último dado, referente à produção do colaborador Isaque, pode se explicar em razão de sua experiência de vida, como ex-menor ressocializado, e dispor de um conhecimento considerável sobre o tema em debate, o que lhe imprime autoridade, e credibilidade, na Exposição Oral de seu ponto de vista. No entanto, em relação à produção retextualizada – na modalidade escrita – faltou uma melhor articulação na elaboração de suas ideias, e na disposição de alguns elementos linguísticos, para uma argumentação, de fato, consistente.

Em relação às produções que melhor se desenvolveram na modalidade escrita, pertencentes aos colaboradores Pedro e Augusto, acreditamos que tal fato tenha se dado por conta daquilo já expresso por eles em suas entrevistas finais, isto é, alguns fatores podem ter servido como intervenientes ao desenvolvimento de suas exposições orais (timidez, nervosismo, ansiedade, etc); além de, dadas as suas declarações, entendermos que a habilidade de exposição, no plano oral, não lhes foi despertada em práticas de sala de aula do ensino fundamental.

Em suma, pudemos reconhecer sujeitos, nesse Grupo II, que demonstram um conhecimento de mundo considerável por meio de suas produções oral e escrita;

contudo, em grande parte, há de se salientar que esse conhecimento precisa ser trabalhado com vistas a alguns procedimentos argumentativos – textuais, linguístico-enunciativos e retórico-discursivos – que possibilitam, nessas perspectivas, um maior efeito de convencimento/persuasão no interlocutor durante o processo comunicativo-enunciativo.

## 7 CONCLUSÕES

Como pudemos perceber ao longo desta tese, situamos a questão da importância do trabalho com os componentes da argumentação, tanto numa perspectiva retórico-discursiva quanto linguístico-enunciativa, em práticas de sala de aula de Língua Portuguesa, nas duas modalidades de uso da língua – a oral e a escrita. Com base nisso, visamos tratar do *continuum* tipológico entre modalidades e gêneros, consoante as discussões de Marcuschi (2005 [2001]). Assim, os aportes teórico-metodológicos sobre atividades de Retextualização – da Fala para a Escrita – nos foram extremamente relevantes à seguinte reafirmação: embora alguns possam acreditar que as atividades de Retextualização se deem de modo mecânico e estático, por estarem inseridas na vida em sociedade de modo geral, elas exigem um considerável amadurecimento textual-linguístico-enunciativo e cognitivo por parte do “retextualizador” (produtor textual).

Ao longo da composição dos capítulos desta tese, buscamos apoio em teorias linguísticas que consideram a língua em uso – envolvendo aspectos de ordem textual, enunciativa, retórica e discursiva –, que pudessem contribuir para responder ao questionamento norteador de nosso estudo: *em que medida a escolarização continuada e a descontinuada influenciam o processo de produção da argumentação oral e escrita de alunos recém-chegados ao nível médio profissionalizante?* Tal questionamento se dá em razão de, como docente de cursos pertencentes à modalidade Educação Profissional, no Instituto Federal de Alagoas – IFAL –, reconhecer algumas dificuldades que têm os alunos recém-chegados ao ensino médio profissionalizante na produção de textos argumentativos, em ambas as modalidades – oral e escrita.

Nesse sentido, na construção deste trabalho, pudemos ter uma melhor compreensão acerca das ideologias presentes no ensino de Língua Portuguesa na escola básica; em especial, no que se refere à estigmatização de que sujeitos socioeconomicamente desfavorecidos apresentam déficits cognitivos consideráveis, em razão da ausência de um “capital cultural” – sendo isso apontado, infelizmente pelos seus defensores, como um dos grandes entraves à promoção da aprendizagem, principalmente em leitura, escrita e em cálculo. Além disso, temos recorrentemente abordado nesta discussão o lugar privilegiado da modalidade escrita em práticas de sala de aula de Língua Portuguesa, como uma forma de

violência simbólica, exercendo a sua supremacia ao desconsiderar a importância do trabalho com a oralidade no intento de reconhecimento dos gêneros orais em práticas languageiras cotidianas.

Esta pesquisa linguístico-interpretativista, de natureza qualitativa, nos possibilitou um contato com produções autênticas de sujeitos colaboradores, recém-chegados ao Ensino Médio profissionalizante, da Rede Pública Federal de Ensino de Alagoas. Nesse sentido, há de se salientar a importância de não termos coletado um *corpus* anteriormente constituído, à maneira dos chamados bancos de dados, mas de termos composto esse *corpus* por meio do nosso contato, como pesquisadores, com o contexto de investigação e com os sujeitos colaboradores envolvidos durante o tempo destinado à coleta de dados.

Ressaltamos que, desde o momento em que elegemos o tipo de pesquisa e os instrumentos a serem aplicados, contamos com a clareza, como pesquisadores, de que variantes intervenientes poderiam surgir ao longo do percurso e que poderiam, em alguma medida, necessitar o redimensionamento de nossas ações e interpretações, tendo em vista o caráter qualitativo adotado. Nesse âmbito de variação interveniente, somente foi constatada a diminuição de colaboradores do Grupo I entre a primeira etapa (preenchimento do questionário-perfil, leitura e verbalização) e a segunda etapa da pesquisa (fase da Retextualização), de 17 (dezessete) para 14 (quatorze) colaboradores.

Ademais, a pesquisa desenvolvida traz, ao longo de sua discussão, a ideia de que a argumentação é um componente relevante ao desenvolvimento do sujeito em práticas languageiras diversas: escolares, profissionais e, em linhas gerais, sociais, em ambas as modalidades. Em razão disso, tratamos da argumentação no âmbito textual-discursivo, com base na escolha dos gêneros *Exposição Oral de ponto de vista* e *Artigo de Opinião*, por acreditarmos, primeiramente, no potencial textual e linguístico-argumentativo que esses artefatos apresentam. Em segundo plano, apostamos no potencial retórico-discursivo, a partir dos elementos voltados aos tipos de argumento, aos aspectos retóricos de persuasão/convencimento (*Ethos, Pathos e Logos*), aos *topoi* e aos efeitos de sentido, provocados a partir da organização da cadeia argumentativa do sujeito-produtor. Por fim, investimos no potencial linguístico-enunciativo, com base nos aspectos ligados à presença e à ausência dos marcadores dos tipos lógico e discursivo – na relação sintático-semântica entre os períodos –, da dêixis e dos pressupostos.



Com efeito, os dados relativos ao nosso estudo nos fazem reconhecer que o Grupo I, composto por colaboradores do Curso de Nível Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária, dispõe de alunos que não precisaram ter a sua escolarização no ensino fundamental interrompida, ou seja, descontinuada. No entanto, há de se esclarecer que nesse Grupo I, dois alunos (12%) alegaram ter deixado a escola por algum motivo, mas não passaram muito tempo afastados, pois a sua volta à escola se deu de forma situada entre a primeira faixa etária disposta em nosso questionário-perfil, isto é, a dos 19 (dezenove) aos 30 (trinta) anos de idade.

Enquanto isso, os dados referentes ao Grupo II, sujeitos iniciantes no PROEJA/FIC de Nível Médio com Qualificação Profissional em Informática, assumem uma predominância contrária, isto é, dez alunos (63%) tiveram de parar a sua escolarização no ensino fundamental para seis alunos (37%) que não necessitaram interromper esse processo. No entanto, verificamos que esses sujeitos, pertencentes a essa minoria do Grupo II (37%), mesmo não tendo uma descontinuidade, do ponto de vista da sua saída temporária do ensino fundamental, são vítimas da multirrepetência, lamentavelmente típica em muitos contextos escolares públicos de nosso estado e de nosso país.

Esses mesmos dados também nos revelam a resistência, no sentido da persistência, que tiveram (e têm) esses sujeitos perante as condições perversas impostas pelo sistema educacional, que desrespeita as especificidades socioeconômicas, étnico-raciais e de gênero de sujeitos em fase de escolarização básica. Efetivamente, esses sujeitos buscam dar continuidade ao seu processo de escolarização por meio da inserção na modalidade Educação de Jovens e Adultos, visando a uma qualificação profissional. Convém acrescentar que esse sistema educacional, mesmo com suas falhas, ao promover a continuidade da escolarização dos sujeitos, pode proporcionar o desenvolvimento de habilidades que possibilitam uma melhor atuação escolar e social, por meio de um ensino sistemático dos usos sociais da oralidade e da escrita. Isso ficou, de alguma forma, evidenciada nas produções dos sujeitos que tiveram a sua escolaridade continuada, como os do Grupo I, alunos do Ensino Médio Técnico em Agropecuária.

Na análise do *corpus*, representado pelas produções textuais dos colaboradores dos dois grupos, pudemos verificar, com base nas retextualizações realizadas – processo de transposição do oral ao escrito –, que o Grupo I demonstrou uma melhor desenvoltura na elaboração de suas argumentações

quando comparado ao mesmo processo pelo qual passaram os colaboradores do Grupo II. Embora reconheçamos que um dos textos pertencentes ao Grupo II (Figura 7 – Colaborador Isaque) tenha demonstrado uma boa argumentação na modalidade oral; ao ser retextualizado, esse texto perdeu os seus elementos essenciais para assegurar a mesma qualidade na modalidade escrita. Excetuando-se esse caso específico, de modo geral, os textos colhidos referentes às produções dos colaboradores do PROEJA/FIC não apresentaram uma considerável extensão textual/discursiva com vistas à produção dos gêneros Exposição Oral de ponto de vista e do Artigo de Opinião.

Nas produções do gênero Exposição Oral de ponto de vista pelos colaboradores dos dois grupos, pudemos constatar a presença de elementos típicos da fala, a exemplo das pausas, dos marcadores conversacionais e das hesitações, conforme sinalizamos em cada uma das produções tratadas na análise do *corpus*. Há de se considerar que embora alguns colaboradores tenham demonstrado um relevante conhecimento em relação à produção do gênero na oralidade, com base no tema polêmico em evidência, tanto no plano retórico-argumentativo quanto no linguístico-enunciativo, a argumentação ficou comprometida, principalmente no Grupo II, sobretudo porque as produções se mostraram reticentes e inconclusas, faltando-lhes, inclusive, elementos que estabelecessem uma articulação textual mais bem elaborada que levassem à compreensão da argumentação disposta.

Já nas produções do Artigo de Opinião, o Grupo I demonstrou, mesmo não sendo o propósito de nossa investigação o trabalho com o ensino desse gênero (CAVALCANTI, 2010), uma melhor qualidade na produção textual escrita, por meio dos processos de Retextualização realizados, assumindo-se mais prototipicamente ao gênero proposto. De fato, essas produções apresentaram elementos inerentes à forma composicional do gênero Artigo de Opinião, tais como: título, olho (elemento opcional), distribuição paragrafada, organização dos tópicos discursivos do texto argumentativo. No plano linguístico-enunciativo, houve uso de articuladores e marcadores textuais, com maior recorrência de uso de conectores interfrásticos – marcadores lógicos e discursivos. No plano retórico-argumentativo, verificamos o uso de alguns tipos de argumento e dos lugares retóricos (*topoi*), sendo mais recorrentes os lugares retóricos da quantidade e da essência. Todos esses elementos puderam ser contemplados como relevantes a uma argumentação mais

consistente nas produções analisadas, principalmente naquelas pertencentes ao Grupo I.

Nas atividades de Retextualização (leitura – verbalização – transcrição–retextualização) dos colaboradores, puderam ser observadas, em linhas gerais, mudanças ocorridas nos níveis textual, linguístico-enunciativo e retórico em função do esforço de adequação do sujeito-produtor para produzir o gênero proposto (Artigo de Opinião) na modalidade escrita. Mesmo diante dessas mudanças, ambos os grupos mantiveram o mesmo ponto de vista apresentado em suas *Exposições Oraís de ponto de vista* em suas produções retextualizadas. Há de se considerar, tomando como base o processo de Retextualização realizado pelos dois grupos, que o Grupo I utilizou mais procedimentos (operações) para elaboração de suas produções escritas quando comparado às produções realizadas pelo Grupo II. A maior recorrência de elementos textuais, linguístico-enunciativos e retórico-discursivos nas produções retextualizadas do Grupo I conferiu uma maior eficácia argumentativa a esses textos.

Na entrevista final realizada com os alunos, cujos dados foram apresentados e analisados no capítulo V, dentre as perguntas feitas, havia uma acerca das práticas de oralidade vivenciadas no ensino fundamental; e outra que dizia respeito ao trabalho com o gênero Artigo de Opinião em aulas de Língua Portuguesa também nesse nível de ensino. As respostas dadas pelos colaboradores do Grupo I e II em muito se diferenciaram. Em relação ao trabalho com a oralidade, a maioria dos alunos do Grupo I alegou ter usado a oralidade, em práticas de sala de aula, em momentos anteriores ao nível médio; enquanto no Grupo II, a maioria alegou o contrário, isto é, não ter contado com essa modalidade para as atividades de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Com efeito, em relação aos alunos do PROEJA Nível Médio – Grupo II –, os dados relativos à ausência das práticas de oralidade em sala de aula podem explicar, em alguma medida, as curtas expressões textuais, elaboradas pela maior parte desses colaboradores, em suas *Exposições Oraís de ponto de vista*. Afora isso, não podemos deixar de considerar também que fatores como ansiedade, timidez e nervosismo são variáveis intervenientes ao processo de produção oral solicitado pelo pesquisador.

No que diz respeito à produção do Artigo de Opinião, a maioria do Grupo I declarou ter tido contato anterior com esse gênero; enquanto o Grupo II afirmou não

ter tido oportunidade de exercitar a prática desse gênero nos anos do ensino fundamental. A suposta ausência dessa prática no Grupo II pode, de alguma forma, explicar algum prejuízo no desempenho desses colaboradores ao produzirem o gênero Artigo de Opinião.

Efetivamente, a pergunta que norteou a nossa tese é: *em que medida a escolarização continuada e a descontinuada influenciam o processo de produção da argumentação oral e escrita de alunos recém-chegados ao nível médio profissionalizante?* Diante disso, com base nos dados e nas produções textuais dos colaboradores, há de se considerar que, não somente a descontinuidade da escolarização dificulta a produção de gêneros argumentativos orais e escritos, conforme foi observado predominantemente nas produções do Grupo II, de alunos do PROEJA/FIC, como também a suposta ausência do trabalho com textos opinativo-argumentativos nas práticas de sala de aula de Língua Portuguesa no ensino fundamental, em ambas as modalidades de uso da língua, não promoveram o desenvolvimento da competência argumentativa. O trabalho com procedimentos de Retextualização, neste caso, do oral ao escrito, pode fazer com que os alunos reflitam sobre as propriedades inerentes, e constitutivas, a cada uma das modalidades e, por extensão, dos gêneros na perspectiva do *continuum* tipológico, inclusive, dos textos argumentativos.

Nessa acepção, entendemos que a questão da melhoria da produção escrita de alunos nos diversos níveis de escolaridade (fundamental, médio e superior) passa pelo reconhecimento de como se processa a formulação textual na fala e na escrita; e que o processo de gravação, transcrição e retextualização são etapas imprescindíveis pelas quais o aluno deve ter a oportunidade de passar, a fim de que reconheça as especificidades de cada uma dessas modalidades e saiba utilizar as marcas de uma na outra de acordo com os efeitos de sentido que queira provocar. Tal uso de marcas da oralidade na escrita transcenderá o caráter aleatório, visto que será compreendido como uma escolha estratégica e, com efeito, metalinguística, com base no trabalho realizado em sala de aula de Língua Portuguesa.

Ademais, esta tese nos possibilitou empreender esforços para conceituar o gênero *Exposição Oral de ponto de vista*, posto que a literatura da área linguística, a exemplo da relevante obra de Schneuwly e Dolz (2004), trata do gênero Exposição Oral apenas como pertencente ao evento comunicativo Seminário, em contextos escolares e acadêmicos.

Destacamos que os colaboradores, de ambos os grupos, consideraram o estudo empreendido como relevante às suas práticas escolares atuais e às profissionais e/ou acadêmicas futuras. Acreditamos que atitudes didáticas que imprimem um trabalho na perspectiva da textualidade e, em especial, com textos de teor argumentativo, estimulam os sujeitos a desenvolverem os seus pontos de vista e a se posicionarem – por vezes se contrapondo – em um mundo que se mostra cada vez mais necessitado de sujeitos dispostos a argumentarem de forma consistente, na garantia do cumprimento de seu papel como cidadão. Trabalhar nessa perspectiva é despertar a competência argumentativa dos alunos em práticas de salas de aula de Língua Portuguesa visando ao combate às desigualdades de várias ordens, mas, principalmente, a de cunho social, que, certamente, se reflete nas demais.

Por fim, reafirmamos que os objetivos traçados para a realização deste estudo foram atendidos, na medida em que relacionamos a operacionalização de tais objetivos, tanto o geral quanto os específicos, às categorias de análise utilizadas para a interpretação das produções orais e escritas dos sujeitos colaboradores em seus processos de Retextualização. Assim, ficaram evidenciados, em conformidade com os objetivos planejados, os seguintes procedimentos: a análise dos elementos textuais, linguístico-enunciativos e retórico-discursivos relativos à produção de textos de teor opinativo; a descrição do perfil sociocultural dos alunos colaboradores da Rede Pública Federal de Ensino, integrantes dos dois grupos de investigação; o reconhecimento das operações linguístico-textuais, enunciativas e retórico-discursivas realizadas pelos sujeitos em seus processos de Retextualização; a observação das mudanças ocorridas no processo de Retextualização, considerando os planos textual, linguístico-enunciativo e retórico-discursivo; a classificação dos elementos retóricos presentes no *corpus*, levando-se em conta os *topoi*, os tipos de argumento, além dos marcadores lógicos e discursivos da Argumentação; e o estabelecimento do cotejo entre as produções orais e escritas dos sujeitos colaboradores recém-chegados ao Ensino Médio Técnico Profissionalizante e ao PROEJA/FIC Nível Médio.

Diante do exposto, ao encerrarmos este trabalho, acreditamos ter contribuído para a valorização da discussão e da prática da Retextualização e seus processos em contextos de sala de aula de Língua Portuguesa, enfatizando a

prática da argumentação como um processo de produção linguageira fundamental para interação social e convivência humana.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza Marques; ABAURRE, Maria Bernadete Marques. **Produção de texto**: interlocução e gêneros. São Paulo: Moderna, 2007.
- ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. 7. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.
- ANTUNES, Irlandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- ANSCOMBRE, J. Claude; DUCROT, Oswald. **L'argumentation dans la langue**, Liège: Mardaga, 1997 [1983].
- ARISTÓTELES. **Ars rhetorica**. Oxonii e Typographeo Clarendoniano, Oxford University Press, 1989. *Recognovit brevique adnotatione critica instruxit W. D.ROSS.*
- AUSTIN, John Langshaw. **How to do Things with Words**. New York: Oxford University Press, 1970.
- BAKHTIN, Mikhail (V.N. Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1981[1979].
- \_\_\_\_\_. Gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**: introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1992].
- BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e Interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BEAUGRANDE, Robert de. **New Foundations for a Science of Text and Discourse**: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society. Norwood: Ablex, 1997.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. 5.ed. Campinas – SP: Pontes, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Problemas de linguística geral II**. 2.ed. Campinas – SP: Pontes, 2006 [1974].
- BORDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Educação Profissional**. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/educacao-profissional>> Acesso em 26/05/2015, às 10h02min.

BRETTON, Philippe. **A argumentação na comunicação**. Bauru: EDUSC, 1999.

BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. **A força das palavras**: dizer e argumentar. São Paulo: Contexto, 2010.

CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa. **O ensino da argumentação**: uma experiência didática com o artigo de opinião no curso de Letras. Maceió, Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, 2010.

\_\_\_\_\_. Os *topoi* recorridos no gênero entrevista oral. In: MELO, Deywid Wagner de; SANTOS, Maria Francisca Oliveira Santos (orgs.). **Retórica e análise da conversação**: um encontro possível em gêneros discursivos. Maceió: EDUFAL, 2011. p.65-75.

\_\_\_\_\_. O uso dos marcadores argumentativos na construção de textos opinativos escritos In: **Língua falada e escrita**: reflexões e análises. SILVA, Eliane Barbosa da; SOBRINHO, Helson Flávio da Silva (orgs.). Maceió: EDUFAL, 2014, p.399-402.

CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. O estatuto da linguística como ciência a partir da teoria saussuriana do século XX. In: SANTOS, Maria Francisca Oliveira Santos; MORAIS, Eduardo Pantaleão de; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa. (orgs.) **Saussure**: outros olhares. Maceió: EDUFAL, 2014. p.141-150.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CITELLI, Adilson. **O texto argumentativo**. São Paulo: Scipione, 2005.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e Persuasão**. 16. ed. São Paulo: Ática, 2007.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CRESCITELLI, Mercedes Canha; REIS, Amália Salazar. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino de língua portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2014, p.29-39.



CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.

DIK, Simon. **The theory of functional grammar**. Pt.I: The structure of the clause. Dordrecht/Providence: Foris Publications, 1989.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

DUTRA, Vania L.R. **A construção do texto argumentativo no primeiro segmento do ensino fundamental**. Estudos linguísticos XXXV, 2006. p. 1960-1969. Disponível em:

<  
<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2006/sistema06/486.pd>> Acesso em 17/05/2010 às 09h05min.

ESPÍNDOLA, Luciene C. Retórica e Argumentação. In: **Argumentação na língua: da pressuposição aos Topoi**. SILVA, Joseli Maria; ESPÍNDOLA, Luciene (orgs.). João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2004, p.11-19.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e Coerência Textuais**. São Paulo: Ática, 1991.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da C.V.de Oliveira; AQUINO, Zilda G.Oliveira de. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O.; AQUINO, Zilda. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa. In: ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2014, p.13-27.

FERREIRA, Luiz Antonio. **Leitura e persuasão: princípios de análise retórica**. São Paulo: Contexto, 2010.

FIORIN, José Luiz. **Figuras de retórica**. São Paulo: Contexto, 2014.

FLOWER, Linda; HAYES, John R. **A cognitive process theory of writing**. Carnegie Mellon University, 1981, p. 928-950.

GAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Heloísa. **Pontos de vista**. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social. Brasília, DF: MEC, 2008.

GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna**. Aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 2.ed. Rio de Janeiro: Fund. G.Vargas, 1973.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 5.ed.São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GONÇALVES, Nadia G. **Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GRICE, Paul. Logic and conversation. In: COLE, P.; MORGAN J.L. (eds.). **Syntax and semantics**. New York: Academic Press, 1975, v.3.

HEMAIS, Barbara; BIASI-RODRIGUES, Bernadete. A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, José Luiz et al. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p.108-129.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>> Acesso em 24/02/2016, às 12h44.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. IFAL: Maceió, 2014. Disponível em: <<http://www.desenvolvimento.ifal.edu.br/documentos/pdi-1/pdi-1>> Acesso em 01/06/2015, às 16h05.

\_\_\_\_\_. **Projeto do Curso de Nível Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária**. Câmpus Satuba/IFAL: Satuba, 2013.

\_\_\_\_\_. **Projeto do Curso de Nível Médio com Qualificação em Informática PROEJA**. Câmpus Satuba/IFAL: Satuba, 2013.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da Conversação: princípios e métodos**. Trad. Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola, 2006.

KOCH, Ingedore G. V. Dificuldades na leitura/produção de textos: os conectores interfrásticos. In: CLEMENTE, Elvo et al. (orgs.). **Linguística aplicada ao ensino de português**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987. p. 83-98.

KOCH, Ingedore G.V; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e Coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

KOCH, Ingedore G.V. **Argumentação e linguagem**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2008 [1984].

\_\_\_\_\_. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwirges Maria; BENTES, Anna Christina. **Referenciação e discurso**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore. As formas nominais anafóricas na progressão textual. In: **As tramas do texto**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014. p.26-43.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Ariane Fogali. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LEVINSON, Stephen C. **Pragmática.** Trad. BORGES, Luís Carlos; MARI, Aníbal. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LINDEMANN, Erika. **A Rhetoric for Writing Teachers.** Trad. SILVEIRA, Maria Inez Matoso. New York: Oxford University Press, 1982. p. 33-57.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguagem e classes sociais: introdução crítica à teoria dos códigos linguísticos de Basil Bernstein.** Porto Alegre: Editora da URGs, 1975.

\_\_\_\_\_. Oralidade e escrita. *In: Revista Signótica.* V.9.n.1. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, 1997. p.119-146. <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/7396/5262>> Acesso em 08/01/2015, às 20h03.

\_\_\_\_\_. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. *In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs.) Gêneros Textuais & Ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.19-36.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antônio Carlos dos Santos (orgs.). Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p.13-67.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita – atividades de retextualização.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Análise da conversação.** 6.ed.São Paulo: Ática, 2007 [1986].

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola, 2012 [1983].

MELO, José Marques de. **Jornalismo opinativo: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro.** 3.ed. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2003. p.100-129.

\_\_\_\_\_. Gêneros Jornalísticos: conhecimento brasileiro. *In*: MARQUES DE MELO, José; ASSIS, Francisco de (orgs.). **Gêneros jornalísticos no Brasil**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2010, p.23-40.

MELIBEIA, Filoctetes. **Marcadores discursivos**. <<http://portugues-fcr.blogspot.com.br/2012/01/marcadores-discursivos.html>> Acesso em 06/05/2014, às 23h03.

MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Parâmetros de textualização**. Santa Maria: UFSM, 1997.

MEYER, Bernard. **A arte de argumentar: com exercícios corrigidos**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

MILLER, Carolyn. **Genre as social action**. *Quartely Journal of Speech* 70, p. 151-176.

\_\_\_\_\_. Genre as social action. *In*: FREEDMAN, Aviva; MEDWAY; Peter (eds.). **Genre and the new rhetoric**. GB: Taylor & Francis, 1994. p.23-42.

\_\_\_\_\_. **Estudos sobre: gênero textual, agência e tecnologia**. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel et al. Recife: UFPE, 2009.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MOLLICA, Maria Cecília. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola, 2009.

MOURA, Graziela Gonçalves. **Práticas de letramento na educação de jovens e adultos: uma reflexão sobre o curso PROEJA de desenho e construção civil no Instituto Federal de Sergipe**. Dissertação de Mestrado: PPGLL/ UFAL: Maceió, 2012.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina. (orgs.) **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. Vol.3. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NEVES, José Luiz. **Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades**. Disponível em <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/co3-arto6.pdf>> Acesso em 02/02/2009, às 10h02.

NORMAND, Claudine. **Convite à linguística**. São Paulo, SP: Contexto, 2012.

OLIVEIRA, Edna Castro de; CEZARINO, Karla Ribeiro de Assim; SANTOS, Júlio de Souza. **Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no PROEJA**. Disponível em <[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/88.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/88.pdf)> Acesso em 01/02/2016, às 12h.

OTRANTO, Célia Regina. **Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs**. *In*: Revista RETTA. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGEA da Universidade Federal Rural do Rio

de Janeiro. Rio de Janeiro: 2010. p.89-110. Disponível em <<http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho19.htm>> Acesso em 21/05/2015, às 15h02.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **O tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2005 [1958].

PFROMM NETO, S. et alii. **O livro na educação**. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974.

PLANTIN, Christian. **A argumentação: história, teorias e perspectivas**. São Paulo: Parábola, 2008.

PRETI, Dino. **Análise de textos orais**. Projetos Paralelos NURC/SP. Núcleo USP. 5.ed. São Paulo: Humanitas, 2001.

QUEIROZ, Álvaro. A Fundação da Antiga Escola Agrotécnica Federal: 100 anos do *Campus* Satuba do IFAL. In: COSTA, Patrícia Rosalba Salvador Moura; MARQUES, Amanda Christinne Nascimento; SILVA, Álvaro Queiroz da (orgs.). **Nos trilhos da memória: cem anos do Instituto Federal de Alagoas – Campus Satuba**. Maceió: IFAL, 2011.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004 [1998].

RÊGO, Ana Regina; AMPHILO, Maria Isabel. Gênero opinativo. In: MARQUES DE MELO, José; ASSIS, Francisco de (orgs.). **Gêneros jornalísticos no Brasil**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2010, p.95-108.

ROJO, Raxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOS, Leonor Werneck dos. **O ensino de Língua Portuguesa e os PCN's**. VII Semana Nacional de Estudos Filosóficos e Linguísticos do Curso de Verão do CIFEFIL. Rio de Janeiro: 2004. <<http://www.filologia.org.br/viisenefil/06.htm>> Acesso em 23/03/2015, às 11h05.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística Geral**. 27. ed. Organizado e editado por Charles Bally e Albert Sechehaye. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006 [1970].

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Ana Virgínia Lima da. Retextualização: instrumento para ação na esfera acadêmica. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Gêneros textuais** [recurso eletrônico]: o que há por trás do espelho? Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Línguas estrangeiras**: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino. Maceió: Edições Catavento, 1999.

\_\_\_\_\_. **Análise de gênero textual**: concepção sócio-retórica. Maceió: EDUFAL, 2005.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. Português na escola: História de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

STREET, Brian. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. **The New Literacy Studies**. Journal of Research in Reading. Vol.16.n. 2. Oxford: Blackwell, 1993. p.81-97.

\_\_\_\_\_. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. ROJO, Roxane;CORDEIRO, Gláís Sales (orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SWALES, John M. **Aspects of article introductions**. Birmingham, UK: The University of Aston, Language Studies Unit, 1981.

\_\_\_\_\_. **Genre Analysis**: English in Academic and Research Settings. Cambridge: CUP, 1990.

SWALES, John M; FEAK, Christine B. **Academic Communications and Graduate Student**. Pedagogy. Vol.1. Issue 1. Duke University Press: Winter 2001.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

TOULMIN, Stephen Edelston. **Os usos do argumento**. Trad.Reinaldo Guarany. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1998].

# APÊNDICES

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntári(o,a) da pesquisa e pelo responsável.  
Assinatura de todos os pesquisadores na última página e rubrica nas demais)

Eu....., tendo sido convidad(o,a) a participar como voluntári(o,a) do estudo *Análise retórico-discursiva e argumentativa de processos de retextualização: um cotejo entre alunos do médio integrado e do PROEJA*, recebi do Sr. Prof.Ms.Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti, doutorando no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, PPGLL, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina à identificação do nível de argumentatividade nas modalidades oral e escrita;
- Que a importância deste estudo é a de perceber o grau de argumentatividade em processos de retextualização de alunos do médio integrado ao técnico e de alunos do PROEJA, em um dos *campi* do Instituto Federal de Alagoas – IFAL;
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: a presença/ausência da argumentatividade nas modalidades oral e escrita;
- Que esse estudo começará em abril de 2014 e terminará em julho de 2014;
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: análise retórico-discursiva e argumentativa dos dados coletados em áudio e coletados a partir da produção escrita dos sujeitos da pesquisa;
- Que eu participarei das seguintes etapas: da gravação do áudio de fala e das produções textuais escritas dos sujeitos da pesquisa;
- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: serão os do ato de gravação e da realização das produções escritas, podendo ser representados pela timidez, pelo constrangimento ao expor opiniões oral e escrita, e pelo esquecimento no ato da exposição oral;
- Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são mínimos;
- Que deverei contar com a seguinte assistência: Departamento de Assistência ao Educando, do próprio Instituto Federal de Alagoas – IFAL, *Campus Satuba*; cuja responsável pela Coordenação deste Departamento é a Profa.Ms.Ana Galdino dos Santos; CPF N. 164 486 934 91; RG N. 241.751 SSP/AL; MATRÍCULA SIAPE N. 1186095; Contato institucional pelo fone: (82) 8113-9908. Nesse Departamento, dispõe-se de um Setor de Atendimento Médico, contando com uma equipe multidisciplinar, envolvendo médico, técnicos em enfermagem e psicólogos;
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: a análise das gravações de áudio e a análise das produções escritas possibilitarão o resultado da pesquisa;
- Que a minha participação será acompanhada do seguinte modo: a partir das verbalizações, gravadas em áudio; e da realização das produções textuais escritas;
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.



- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto;
- Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para o sujeito da pesquisa;
- Que eu serei indenizado por qualquer dano físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual que venha a sofrer com a participação na pesquisa;
- Que eu receberei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

**Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)**

Domicílio: (rua, praça, conjunto):  
 Bloco: /Nº: /Complemento:  
 Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:  
 Ponto de referência:

**Contato de urgência: Sr(a).**

Domicílio: (rua, praça, conjunto):  
 Bloco: /Nº: /Complemento:  
 Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:  
 Ponto de referência:

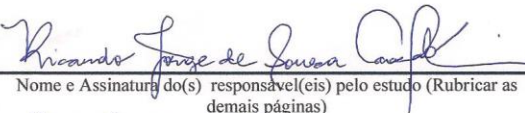
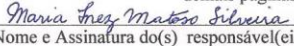
**Endereço d(os,as) responsável(eis) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):**

Instituição: Universidade Federal de Alagoas - UFAL  
 Endereço: Rua Hugo Correia Paz, 504  
 Bloco: /Nº: /Complemento: Bl.Bilro, apto, 903  
 Bairro: /CEP/Cidade: Gruta de Lourdes - 57052-580  
 Telefones p/contato: (82) 8809-9092/ 9127-8267

**ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:**

**Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas:  
 Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária  
 Telefone: 3214-1041**

Maceió,

|  |  |
|--|--|
|  |  |
| (Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal - Rubricar as demais folhas) | Nome e Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas)  |
|  |   |
|  | Nome e Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas)  |

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO-PERFIL DO CURSO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA – PPGLL

**Estimado (a) aluno (a),**

Você está participando de uma pesquisa de doutorado sobre as práticas de produção textual em Língua Portuguesa com os alunos do PROEJA e com alunos do Curso Médio Integrado ao Técnico, cujo objetivo é colher dados de produções orais e escritas em situações de sala de aula. Esta pesquisa tem como colaboradores os mencionados alunos, cuja inserção se deu no período letivo 2014.1. Assim sendo, peço sua colaboração no sentido de responder ao questionário abaixo. Você não precisa assinar este questionário. Asseguro-lhe que sua identidade será preservada, comprometendo-me também em disponibilizar o acesso à minha Tese assim que ela for defendida.

Fico-lhe antecipadamente agradecido por sua valiosa colaboração.

Cordialmente,

*Prof. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti*

### QUESTIONÁRIO-PERFIL DO ALUNO

#### I- Dados Pessoais

- **Em que bairro (ou cidade do interior) você mora?**

- **Sexo:** ( ) Masculino      ( ) Feminino

- **Idade – Você se situa em que faixa etária?**

- A( ) 14 a 18 anos
- B( ) 19 a 30 anos
- C( ) 31 a 40 anos
- D( ) 41 a 50 anos
- E( ) 51 a 60
- F( ) Acima de 61 anos

**Estado Civil:** ( ) solteiro(a);      ( ) casado(a)      ( ) separado(a)      ( ) divorciado(a)

- **Tem filhos?** ( ) Sim      ( ) Não      Se tem filhos, quantos? Citar: \_\_\_\_\_

- **Trabalha?**

( ) Sim      ( ) Não      ( ) Só estudo      ( ) No momento estou desempregado(a)

- **Se trabalha, que profissão ou ocupação exerce? Em que ramo?**

Cite, por favor: \_\_\_\_\_

É um trabalho formal ou informal? \_\_\_\_\_

- **Que forma de lazer e entretenimento você costuma ter nas horas de folga? (Assinale até 03, das alternativas abaixo)**

( ) Assistir TV

( ) Ir à praia

( ) Barzinho

( ) Leitura

( ) Dançar

( ) Praticar esportes

( ) Outro.

Especificar: \_\_\_\_\_

- **Você pratica alguma religião? ( )SIM ( )NÃO Citar: \_\_\_\_\_**

- **Você passou algum ano sem estudar? \_\_\_\_\_**

- **Se sim, qual o motivo que lhe deixou fora da escola? \_\_\_\_\_**

- **Ainda se a resposta foi positiva, cite a série/ano em que você parou. \_\_\_\_\_**

- **Por que você escolheu fazer o Curso Médio Integrado ao Técnico no IFAL, *Campus Satuba*?**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

- **No Ensino Fundamental, de todas as disciplinas cursadas, quais eram as suas favoritas?**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

## II- DADOS SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA

- **Qual o tipo de leitura/ Gênero de leitura preferido? Responda colocando a ordem de preferência (1, 2...e assim por diante).**

Jornais ( ) Livros ( ) Revistas ( ) A Bíblia ( )

No caso de revista, dizer a(s) revista(s) preferida(s): \_\_\_\_\_

No caso de livro, citar o livro que leu mais recentemente: \_\_\_\_\_  
 citar um livro que tenha sido muito significativo para você: \_\_\_\_\_

- Com relação às práticas de leitura, você lê mais: (Assinale até 03, das alternativas abaixo):

- ( ) para divertir/distrair
- ( ) para informar sobre os acontecimentos
- ( ) para estudar
- ( ) para fins religiosos
- ( ) para fins profissionais

- Como é a sua relação com a escrita?

- ( ) gosto de escrever
- ( ) não gosto muito de escrever

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

- Você sabe usar computador para fazer tarefas escolares? SIM( ) NÃO( )
- Você sabe navegar bem na Internet? \_\_\_\_\_
- Cite alguns *sites* que você acessa com frequência. \_\_\_\_\_

- Em relação à leitura na tela do computador: (Pode assinalar mais de uma alternativa)

- ( ) Gosta; ( ) Não gosta; ( ) Não se incomoda;
- ( ) Tem dificuldade; ( ) Prefere ler no papel

- Você gostaria de acrescentar alguma coisa que não foi perguntada?

---



---



---

\*\*\*\*\*

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO-PERFIL DO CURSO PROEJA ENSINO MÉDIO



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA – PPGLL

**Estimado (a) aluno (a),**

Você está participando de uma pesquisa de doutorado sobre as práticas de produção textual em Língua Portuguesa com os alunos do PROEJA e com alunos do Curso Médio Integrado ao Técnico, cujo objetivo é colher dados de produções orais e escritas em situações de sala de aula. Esta pesquisa tem como colaboradores os mencionados alunos, cuja inserção se deu no período letivo 2014.1. Assim sendo, peço sua colaboração no sentido de responder ao questionário abaixo. Você não precisa assinar este questionário. Asseguro-lhe que sua identidade será preservada, comprometendo-me também em disponibilizar o acesso à minha Tese assim que ela for defendida.

Fico-lhe antecipadamente agradecido por sua valiosa colaboração.

Cordialmente,

*Prof. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti*

### QUESTIONÁRIO-PERFIL DO ALUNO

#### III- Dados Pessoais

- **Em que bairro (ou cidade do interior) você mora?**

\_\_\_\_\_

- **Sexo:** ( ) Masculino      ( ) Feminino

- **Idade – Você se situa em que faixa etária?**

- A( ) 18 a 24 anos
- B( ) 25 a 30 anos
- C( ) 31 a 40 anos
- D( ) 41 a 50 anos
- E( ) 51 a 60
- F( ) Acima de 61 anos

**Estado Civil:** ( ) solteiro(a);      ( ) casado(a)      ( ) separado(a)  
( ) divorciado(a)

- **Tem filhos?** ( ) Sim      ( ) Não      Se tem filhos, quantos? Citar: \_\_\_\_\_

- **Trabalha?**  
( ) Sim      ( ) Não      ( ) Só estudo

( ) No momento estou desempregado(a)

▪ **Se trabalha, que profissão ou ocupação exerce? Em que ramo?**

Cite, por favor: \_\_\_\_\_

É um trabalho formal ou informal? \_\_\_\_\_

• **Que forma de lazer e entretenimento você costuma ter nas horas de folga?  
(Assinale até 03, das alternativas abaixo)**

( ) Assistir TV

( ) Ir à praia

( ) Barzinho

( ) Leitura

( ) Dançar

( ) Praticar esportes

( ) Outro.

Especificar: \_\_\_\_\_

▪ **Você pratica alguma religião? ( )SIM ( )NÃO Citar: \_\_\_\_\_**

▪ **Quantos anos você passou sem estudar? \_\_\_\_\_**

▪ **Por que você parou de estudar no Ensino Fundamental?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

▪ **Cite a série em que você parou. \_\_\_\_\_**

▪ **Por que você escolheu fazer o Curso Médio – PROEJA no IFAL, *Campus Satuba*?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

▪ **No Ensino Fundamental, de todas as disciplinas cursadas, quais eram as suas favoritas?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**IV- DADOS SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA**

- **Qual o tipo de leitura/ Gênero de leitura preferido? Responda colocando a ordem de preferência (1,2...e assim por diante).**

Jornais ( ) Livros ( ) Revistas ( ) A Bíblia ( )

No caso de revista, dizer a(s) revista(s) preferida(s): \_\_\_\_\_

No caso de livro, citar o livro que leu mais recentemente: \_\_\_\_\_

citar um livro que tenha sido muito significativo para você: \_\_\_\_\_

• Com relação às práticas de leitura, você lê mais: (Assinale até 03, das alternativas abaixo):

- ( ) para divertir/distrair
- ( ) para informar sobre os acontecimentos
- ( ) para estudar
- ( ) para fins religiosos
- ( ) para fins profissionais

• Como é a sua relação com a escrita?

- ( ) gosto de escrever
- ( ) não gosto muito de escrever

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

• Você sabe usar computador para fazer tarefas escolares? SIM( ) NÃO( )

• Você sabe navegar bem na Internet? \_\_\_\_\_

• Ao navegar na internet, quais *sites* você mais acessa? \_\_\_\_\_

• Em relação à leitura na tela do computador: (Pode assinalar mais de uma alternativa)

- ( ) Gosta;      ( ) Não gosta;      ( ) Não se incomoda;
- ( ) Tem dificuldade;      ( ) Prefere ler no papel

. Você gostaria de acrescentar alguma coisa que não foi perguntada?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\*\*\*\*\*



## APÊNDICE D – ROTEIRO-BASE DA ENTREVISTA FINAL



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA – PPGLL**  
**DOUTORADO EM LINGUÍSTICA**  
**Doutorando: Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti**  
**Orientadora: Profa.Dra.Maria Inez Matoso Silveira**

Prezado(a) colaborador(a),

Primeiramente, gostaria de agradecer-lhe pela participação em nossos encontros de Pesquisa.

Para finalizar, como último instrumento desta Pesquisa, elaboramos um roteiro de questionamentos que visam a uma rápida avaliação sobre a experiência de que você fez parte; em que estiveram envolvidos aspectos de leitura, verbalização, transcrição e retextualização de textos opinativos em Língua Portuguesa. Assim, pediria que lesse, com bastante atenção, a sequência de perguntas abaixo para respondê-las oralmente.

Mais uma vez, muito obrigado por sua colaboração.

*Prof.Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti (PG/UFAL – IFAL)*

|   |
|---|
| <p><b>ROTEIRO-BASE DE ENTREVISTA COM ALUNOS COLABORADORES DA PESQUISA</b></p> |
|---|

1- Como você se sentiu, chegando ao Instituto Federal de Alagoas – IFAL, *Campus Satuba*, e já participar de uma Pesquisa com práticas de oralidade e de escrita em Língua Portuguesa?

2- No seu ensino fundamental, você usava a oralidade em suas aulas de Língua Portuguesa para expor opiniões, pontos de vista?

3- Você já tinha tido contato nos anos do ensino fundamental com artigos de opinião sobre outros temas polêmicos?

3.1- Em caso POSITIVO, você se lembra de outros temas polêmicos abordados em sala de aula e que mais lhe interessaram para você dar a sua opinião?

4- Qual foi a sua reação ao ver o seu texto passado do oral ao escrito?

5- Você percebeu diferenças na passagem do seu texto oral para o seu texto escrito?

5.1- Em caso POSITIVO, que diferenças você percebeu?

6- Durante a nossa pesquisa, você teve maior dificuldade em dar a sua opinião sobre o tema em debate na forma oral ou na forma escrita? Você acha que essa dificuldade se deu por quê?

7- No papel de colaborador da pesquisa, como você avalia a experiência de que fez parte, positiva ou negativa? Por quê?

8- Você gostaria de acrescentar algo que não foi perguntado sobre a experiência de que fez parte?

# **ANEXOS**

**ANEXO A – ANTOLOGIA DE ARTIGOS DE OPINIÃO UTILIZADA NA PESQUISA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA – PPGLL  
DOUTORADO EM LETRAS E LINGUÍSTICA**

**PEQUENA SELETA DE ARTIGOS DE OPINIÃO SOBRE  
MAIORIDADE PENAL**

**Doutorando: Prof.Ms.Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti (PG/UFAL – IFAL)**

**Orientadora: Profa.Dra. Maria Inez Matoso Silveira (UFAL)**

Fevereiro de 2014.

### **ARTIGO DE OPINIÃO: REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL, GRANDE FALÁCIA**

*O advogado criminalista Dalio Zippin Filho explica por que é contrário à mudança na maioridade penal.*

Diuturnamente o Brasil é abalado com a notícia de que um crime bárbaro foi praticado por um adolescente, penalmente irresponsável nos termos do que dispõem os artigos 27 do CP, 104 do ECA e 228 da CF. A sociedade clama por maior segurança. Pede pela redução da maioridade penal, mas logo descobrirá que a criminalidade continuará a existir, e haverá mais discussão, para reduzir para 14 ou 12 anos. Analisando a legislação de 57 países, constatou-se que apenas 17% adotam idade menor de 18 anos como definição legal de adulto.

Se aceitarmos punir os adolescentes da mesma forma como fazemos com os adultos, estamos admitindo que eles devem pagar pela ineficácia do Estado, que não cumpriu a lei e não lhes deu a proteção constitucional que é seu direito. A prisão é hipócrita, afirmando que retira o indivíduo infrator da sociedade com a intenção de ressocializá-lo, segregando-o, para depois reintegrá-lo. Com a redução da menoridade penal, o nosso sistema penitenciário entrará em colapso.

85% dos menores em conflito com a lei praticam delitos contra o patrimônio ou por atuarem no tráfico de drogas, e somente 15% estão internados por atentarem contra a vida. Afirmar que os adolescentes não são punidos ou responsabilizados é permitir que a mentira, tantas vezes dita, transforme-se em verdade, pois não é o ECA que provoca a impunidade, mas a falta de ação do Estado. Ao contrário do que muitos pensam, hoje em dia, os adolescentes infratores são punidos com muito mais rigor do que os adultos.

Apresentar propostas legislativas visando à redução da menoridade penal com a modificação do disposto no artigo 228 da Constituição Federal constitui uma grande falácia, pois o artigo 60, § 4º, inciso IV de nossa Carta Magna não admite que sejam objeto de deliberação de emenda à Constituição os direitos e garantias individuais, pois se trata de cláusula pétrea.

A prevenção à criminalidade está diretamente associada à existência de políticas sociais básicas e não à repressão, pois não é a severidade da pena que previne a criminalidade, mas sim a certeza de sua aplicação e sua capacidade de inclusão social.

Retirado do site:  
<http://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/conteudo.phtml?id=1380436&tit=Reducao-da-maioridade-penal-grande-falacia> Acesso em 14/01/2014, às 10h02

### **REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL**

*CHICO VIGILANTE<sup>44</sup>*

A polêmica em torno da redução da maioridade penal ganha fôlego cada vez que é noticiado um assassinato bárbaro cometido por menores, matando pacíficos cidadãos,

<sup>44</sup> - Chico Vigilante é Deputado Distrital em Brasília –DF

estudantes ou crianças desamparadas. O assombro é maior quando estes fatos ocorrem em locais que no dia a dia não representam perigo em potencial, como: escolas, shoppings ou residências.

Aminado o trauma dos primeiros dias e alterada as manchetes na imprensa, a discussão se recolhe aos ambientes jurídicos ou legislativos, onde a questão é há muito debatida. Projetos propondo a maioria penal aos 16 anos, se aprovados hoje no Congresso Nacional correriam, no entanto, o risco de não serem sancionados pela presidenta Dilma.

O ministro da Justiça, José Eduardo Cardoso, faz parte da linha de juristas que enxerga a questão da maioria como cláusula pétrea – e portanto, inalterável – e disse recentemente em entrevista à imprensa que mesmo que existisse a possibilidade de redução da idade penal, o Estado estaria prestando um grande serviço ao crime organizado.

Dito assim de forma nua e crua e partindo da boca do ministro da Justiça do país é surpreendente para qualquer cidadão ouvir a constatação dele de que “para sobreviver no cárcere - verdadeiras escolas de criminalidade - é preciso entrar no crime organizado”.

Sua opinião, que certamente é a oficial do governo, é a de que boa parte da violência no Brasil, tem a ver com essas organizações que comandam o crime de dentro dos presídios e que criar condições para que um jovem vá para esses locais, independentemente do delito cometido, é favorecer o crescimento dessas organizações e, portanto, a criminalidade.

A redução da maioria penal não é tendência do movimento internacional, ao contrário do que é veiculado pela grande mídia. A pesquisa Crime Trends (Tendências do Crime), da Organização das Nações Unidas, revela que são minoria os países que definem o menor de 18 anos como adulto passível de ser penalizado criminalmente.

Segundo a Unicef, de 53 países, 42 deles, o equivalente a 79% adotam a maioria penal aos 18 anos ou mais, acompanhando recomendações internacionais que sugerem a existência de um sistema de justiça especializado para julgar, processar e responsabilizar autores de delitos abaixo dos 18 anos.

Mas não podemos fechar os olhos diante do grande número de mortes violentas cometidas por menores e do escárnio de suas declarações para a polícia e para a imprensa afirmando entre outros absurdos que o Caje – Centro de Atendimento Juvenil Especializado – pra eles é hotel 5 estrelas; que saem de lá na hora que bem entenderem; ou que vão tirar umas férias de 3 anos sem ter que trabalhar para comer.

Diante disso, o que fazer? Não quero tratar aqui da defesa da tese simplória da redução da maioria penal como solução dos problemas. Claro que não. É necessário investir na prevenção antes que o menor se transforme num delinquente com frieza suficiente para matar outro ser humano durante um assalto para roubar um tênis, uma bicicleta, um carro, mesmo após já ter conseguido seu objetivo.

Faz-se urgente um debate mais plural considerando os pontos de vista econômico, social e jurídico para se chegar a uma nova postura em relação ao tratamento do menor assassino. Se com 16 ou 17 anos ele mata friamente, não pode ser deixado livre, e ao mesmo tempo não deve ser privado da liberdade num mesmo estabelecimento com crianças de 14 anos que cometeram apenas pequenas infrações nem nas mesmas alas de presídios com bandidos pós-graduados em criminalidade.

Aí se criariam as condições para que se repita no Caje o que o ministro da Justiça afirmou acontecer nos presídios, bandidos de alto escalão explorando presidiários que, para sobreviver, se aperfeiçoam no crime como forma de defesa pessoal.

Muitos menores são instrumentos de bandidos adultos, esses, sim, infelizmente, irrecuperáveis. Está na hora de focarmos também em penas mais severas para aqueles

que usam os menores para cometer crimes hediondos. Para reduzir a sensação de impunidade, o aperfeiçoamento da legislação deveria dobrar ou triplicar a pena do adulto que joga no jovem menor a responsabilidade por um delito que ele provocou.

A legislação deve prever também a responsabilização dos gestores da máquina pública quando não se esforçarem para a criação, manutenção e ampliação de locais para abrigar estes menores, já que muitos retornam às ruas por falta de vagas, ou pela facilidade de escapar.

Uma conclusão é pacífica: nenhum crime deve ser tratado com atenuação, independente se o infrator é menor ou qualquer que seja o apelo. O menor de idade apesar de não ter a mentalidade completamente formada consegue entender o que é um roubo com violência, um assassinato, um crime hediondo.

Cabe então ao Estado repreender, educar, dar acompanhamento psicológico, punir com mais severidade até sua recuperação total. Uma vez privado da liberdade, deve possuir um local especializado para detenção de menores, onde receberá educação formal e capacitação profissional de nível médio, até completarem sua pena, que não deve terminar ao atingir a maioridade, mas sim ser a pena comum para todos aqueles que praticaram o mesmo tipo de crime.

Crime é um atentado ao bom desenvolvimento e à harmonia da sociedade de uma forma geral. Dependendo dele, apenas um único é capaz de desestabilizar o bem-estar de uma Nação, gerando uma gama de sentimentos negativos, extremamente danosos à coesão social. Não podemos nos preocupar com eles apenas quando as manchetes nos entristecem. Essa discussão sobre o fim da impunidade do menor é pra já.

Retirado do site: <http://www.brasil247.com/pt/247/brasil/113083/Redu%C3%A7%C3%A3o-da-maioridade-penal.htm> Acesso realizado em 14/01/2014, às 10h18.

### **DUAS OPINIÕES, UM TEMA: A MAIORIDADE PENAL**

Em artigos, de um lado, o desembargador Siro Darlan condena a hipocrisia de um debate que oculta o “viveiro realimentador de violência” das unidades de ressocialização. De outro, Jorge Damús Filho, pai de uma vítima da violência, defende a redução da maioridade penal.

### **ARTIGO DE OPINIÃO: VISITA AO INFERNO POR R\$ 4.400 POR ADOLESCENTE**

Siro Darlan<sup>45</sup>

Após ler no jornal a declaração atribuída à Secretária Nacional dos Direitos Humanos da Presidência da República de que um jovem privado da liberdade custava ao contribuinte R\$ 4.400 por mês, tive a curiosidade de visitar uma unidade destinada a ressocializar adolescentes. Fomos até o Instituto Padre Severino na condição de vice-

<sup>45</sup> - Siro Darlan é desembargador e vice-presidente do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente do Rio de Janeiro.

presidente do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, acompanhado do vice-presidente da OAB-RJ [Ordem dos Advogados do Brasil], Dr. Lauro Schuch, e de vários conselheiros tutelares.

Antes, procuramos o novo diretor do Degase [Departamento Geral de Ações Sócio-Educativas], responsável pela administração do Sistema Sócio-Educativo no estado, e não o encontramos. Diante do emocionado debate sobre redução da responsabilidade penal, resolvemos documentar a visita com uma câmera para poder dar visibilidade a esse lado da moeda.

Não foi surpresa saber que onde só cabem 130 jovens em cumprimento de medida havia 230. Horrorizada, a equipe que visitava o Instituto Padre Severino constatou que o lugar que chamam de cama era um beliche de cimento sem colchão, onde dormem dois, às vezes, três jovens adolescentes. Escova de dentes só têm aqueles que recebem dos familiares. Assim mesmo, é cortada pela metade pelos agentes de segurança. O local destinado à higiene pessoal estava infestado de ratos e baratas e a comida era servida em quentinhas frias e com limite de cinco minutos para engolirem o que é servido duas vezes ao dia.

As oficinas profissionalizantes não funcionam porque há mais de três anos não recebem material e os mestres estão ociosos. A única oficina ainda resiste no aprendizado de fazer pipas, graças a doações dos funcionários ao esforçado professor.

Os jovens permanecem enjaulados nas celas infectas e promíscuas de onde só saem para o refeitório e para as salas de aula, único serviço que funciona bem graças ao convênio com a Secretaria de Educação e aos esforços das professoras que se dedicam ao ensino básico e precário dos jovens infratores. Os médicos e medicamentos são raros, não há antibióticos, e muitos jovens apresentam sinais de violência em seus corpos sem o tratamento adequado. Sarna e coceiras são constatados sem maior esforço através de simples visualização.

Não é sequer fornecido aos jovens um chinelo, e muitos, exceto aqueles que recebem dos familiares, andam descalços no chão imundo e impuro.

Contudo, o Brasil é signatário do documento que impõe aos países civilizados o respeito às Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade. E, ao se verificar que os jovens brasileiros estão sendo submetidos a unidades que não cumprem tais regras, identifica-se a preocupação do presidente da República ao atribuir as causas reais da violência à falta de respeito à legislação por parte dos administradores públicos.

Reza o referido documento que o sistema de justiça da infância e da juventude deverá respeitar os direitos e a segurança dos jovens e fomentar seu bem-estar físico e mental. Não deveria ser economizado esforço para abolir, na medida do possível, a prisão de jovens.

Afirma ainda que o Estado signatário só poderá privar de liberdade os jovens de acordo com os princípios e procedimentos estabelecidos nas presentes regras, assim como nas Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude (Regras de Beijing). A privação de liberdade de um jovem deverá ser decidida apenas em último caso e pelo menor espaço de tempo possível. Deverá ser limitada a casos excepcionais, por exemplo, como efeito de cumprimento de uma sentença depois da condenação, para os tipos mais graves de delitos, e tendo presente, devidamente, todas as circunstâncias e condições do caso.

Foi encontrado na unidade um jovem com 14 anos privado da liberdade havia 30 dias por haver sido pego pescando em área proibida. E o mais grave é que, contrariando norma legal, encontrava-se no mesmo espaço físico de outros que haviam cometido atos infracionais mais graves.

Há mais de três anos que o Instituto Padre Severino não recebe qualquer material para desenvolver ensino profissionalizante, mas as Regras Mínimas de Riad destacam que a privação da liberdade deverá ser efetuada em condições e circunstâncias que garantam o respeito aos direitos humanos dos jovens. Deverá ser garantido, aos jovens reclusos em

centros, o direito a desfrutar de atividades e programas úteis que sirvam para fomentar e garantir seu sã desenvolvimento e sua dignidade, promover seu sentido de responsabilidade e fomentar neles atitudes e conhecimentos que ajudem a desenvolver suas possibilidades como membros da sociedade.

Segundo as Nações Unidas, os jovens privados de liberdade terão direito a contar com locais e serviços que satisfaçam todas as exigências da higiene e da dignidade humana. E as instalações sanitárias deverão ser de um nível adequado e estar localizadas de maneira que o jovem possa satisfazer suas necessidades físicas na intimidade e de forma asseada e decente.

Finalmente, o Brasil está obrigado a garantir que todos os centros de detenção devem garantir que todo jovem terá uma alimentação adequadamente preparada e servida nas horas habituais, em qualidade e quantidade que satisfaçam as normas da dietética, da higiene e da saúde e, na medida do possível, as exigências religiosas e culturais. Todo jovem deverá ter, a todo o momento, água limpa e potável.

Quem é o infrator? A autoridade governamental que descumpra a Constituição do país e até mesmo os compromissos assumidos com a comunidade internacional ou o jovem que, diante desse exemplo de transgressão, comete atos infracionais? Não seria o caso de cobrar dos adultos exemplos e coerência no desempenho de suas funções públicas para então discutir redução de responsabilidade penal para jovens?

O Ministério Público, através de seus atentos promotores de Justiça, buscou na autoridade governamental o compromisso de respeito a uma lei que está em vigor há mais de 16 anos e assinou com o Governo do Estado um Termo de Ajustamento de Conduta através do qual o Governo do Estado se comprometeu a cumprir alguns artigos da lei. Mais uma vez, deixaram de cumprir os compromissos assumidos e deixaram o Ministério Público com um título de execução na mão e os adolescentes infratores. Só eles que foram punidos: continuam na escola do crime e da violência.

Como ressocializar esses jovens mantendo-os no viveiro realimentador da violência que os vitimiza desde sua concepção? O resto é hipocrisia e continuar enganando a sociedade através do desvio do verdadeiro debate, que pode levar à paz social tão almejada.

---

### **ARTIGO DE OPINIÃO: IMPUNIDADE**

Jorge Damús Filho<sup>46</sup>

Muitos dizem que as medidas sócio-educativas do ECA não são cumpridas. Isso não muda a questão dos crimes cometidos por menores de 18 anos.

Mesmo cumpridas as medidas, existe a necessidade da redução da maioridade penal. É preciso reconhecer que a impunidade preconizada pelo ECA não pode continuar. Temos de encontrar um meio de afastar do convívio social, por mais tempo possível, aqueles criminosos que colocam em risco a própria estrutura democrática, tenham eles a idade que tiverem.

Pelas peculiaridades de nossa população, e tendo em vista o avanço dos meios de comunicação, que promovem o amadurecimento precoce dos adolescentes, é impossível que um jovem entre 14 e 17 anos, com uma arma na mão, não saiba que se puxar o gatilho e atirar contra uma pessoa vai matá-la, assim como, ao roubar um carro e arrastar uma criança de 6 anos presa pelo cinto de segurança pelo lado de fora do veículo, não sabia que iria tirar a vida dela.

Se a população, os governantes, autoridades, entidades de defesa dos direitos humanos, a OAB, o presidente da República, a presidente do STF e o ministro da Justiça acreditarem que cadeia não resolve, por que, então, discriminar o maior de 18 anos e prendê-lo? Como a cadeia não resolve, vamos soltar todos – menores ou maiores de 18

---

<sup>46</sup> - Jorge Damús Filho é pai do Rodrigo, assassinado em 1999, em São Paulo. Este artigo foi originalmente produzido em duas partes, sob o título "A impunidade do menor". A que publicamos aqui é a segunda. A outra está disponível em [www.atequando.com.br/man\\_231003.html](http://www.atequando.com.br/man_231003.html).



anos. Chocante, não é?

Alguns doutrinadores defendem que reduzir a maioria penal seria inconstitucional, já que o artigo 60, parágrafo 4º, da Constituição Federal proíbe emendas que venham a abolir direitos e garantias individuais. Ora, temos dois fatores a explicar quanto a este assunto. O primeiro é: o que é inconstitucional? Hoje é implementada uma série de emendas constitucionais.

Inconstitucionais seriam medidas contra o espírito do texto da Constituição. Como podem ser inconstitucionais mudanças que, ao serem implementadas, irão proteger a maioria da população quanto ao direito e às garantias individuais de vida, colocando na cadeia criminosos cruéis, frios, que matam por motivos fúteis. Digo a maioria da população porque os bandidos e criminosos não são maioria. Se fossem, não estaríamos vivos neste momento, escrevendo sobre tais assuntos. Acompanho muitos debates sobre a questão da maioria penal, envolvendo deputados, senadores, governadores, comissões, OAB, entidades de direitos humanos, o que prova que não há inconstitucionalidade. Se assim fosse, o que dizer do novo Código Civil, que reduziu a maioria de 21 para 18 anos? É a mesma coisa! Ou são "dois pesos e uma medida"?

Para obter uma visão mais clara do clamor da população quanto à redução da maioria penal, uma pesquisa do Vox Populi (publicada na revista Veja em 16/8/2000) aponta que 84% da população brasileira é favorável à redução da maioria penal. Outra pesquisa, efetuada pela Toledo & Associados, indica que 87,9% dos entrevistados são a favor da redução, 57,5% são favoráveis a pena de morte, 82% apóiam as Forças Armadas nas ruas. Essa pesquisa foi divulgada no jornal O Estado de São Paulo em 25/9/2002. Enquetes mais recentes do Terra, da Rádio Bandeirantes e do Último Segundo no IG revelam que cerca de 80% a 90% dos resultados são favoráveis à redução da maioria penal para 16 anos, no mínimo.

Se estas colocações não bastam, reforço a questão do plebiscito sobre a maioria penal, porque acredito que inconstitucional seja o Estado e a União não garantirem a segurança da população, do cidadão de bem, que paga impostos e ajuda a Nação em seu desenvolvimento. Inconstitucional é permitir que cidadãos de bem sejam mortos (homicídios e latrocínios) por menores de 18 anos que ficam impunes. Os maiores também ficam, pois nossas leis carregam tantos subterfúgios na defesa dos criminosos que dificilmente constatamos a verdadeira aplicação da Justiça.

Querem mais exemplos inconstitucionais? São as 50 mil vítimas de homicídios e latrocínios por ano em nosso país. Inconstitucional é o tremendo esforço de alguns setores em defenderem direitos e regalias a bandidos de todas as espécies, sejam menores ou maiores de 18 anos. Inconstitucional é libertar criminosos de alta periculosidade para matar os honestos cumpridores da lei aqui de fora. Saem livres sem qualquer critério. Inconstitucionais são as visitas íntimas nos presídios, onde o diretor vira gerente de motel. Inconstitucionais são os benefícios concedidos a criminosos, em que cada ano da pena vale seis meses, mas para aposentar um cidadão honesto o ano tem 12 meses, nem um dia a menos.

Inconstitucionais são as pessoas sem emprego neste Brasil, muitos na indigência e outros na miséria. Já enviamos para o exterior bilhões e bilhões como pagamento da dívida externa. Os bancos obtiveram bilhões de lucro. As empresas públicas privatizadas têm suas tarifas aumentadas muito acima da inflação.

Só isso? Nem pensar. Todos nós pagamos obrigatoriamente a CPMF, mas quem especula na Bolsa de Valores está isento - nacionais e estrangeiros. Vá o Zé da Silva demonstrar que não pode pagar suas contas, nem seus impostos. Para ele, não existe o BNDES. Voltando à questão da maioria penal, não é necessário um grande esforço para perceber que os índices de crimes cometidos por menores continuarão subindo, sempre em proporção geométrica, e que após os 18 anos ele seguirá em frente até que o ex-infrator e agora criminoso seja preso ou morto.

Se a prisão ocorresse antes de um número grande de crimes, muitos poderiam ser evitados. Podemos afirmar que a maioria dos detentos de hoje tenha também uma grande

ficha como menor infrator – que enquanto menor existe e após os 18 anos é zerada.

Só espero que cada família brasileira não tenha que perder mais um filho, filha, mãe ou pai para o crime para acordar para a realidade de nossas leis, que não atendem mais ao nível de criminalidade que impera em nossa cidade, nosso estado e nosso país. O bandido juvenil já sabe disso, e quando é preso já vai falando: “Sou dimenor, não me coloca a mão, tá!”.

Os favoráveis à redução da maioridade penal devem manifestar-se em prol da legião de vítimas desses menores criminosos, frios e acobertados pelo leniente ECA.

(Fonte: [www.rits.org.br](http://www.rits.org.br))

Retirado do site:  
[http://amaivos.uol.com.br/amaivos09/noticia/noticia.asp?cod\\_noticia=8216&cod\\_canal=48](http://amaivos.uol.com.br/amaivos09/noticia/noticia.asp?cod_noticia=8216&cod_canal=48)

Acesso em 13/01/2014 às 22h26